

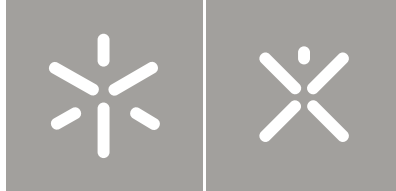


Orlanda Manuela Martins Costa

Análise do Desempenho do Vocabulário
Compreensivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos
de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho
de Fafe

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Orlanda Manuela Martins Costa

Análise do Desempenho do Vocabulário
Compreensivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos
de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho
de Fafe

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de
Aprendizagem Específicas

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Cruz Santos

DECLARAÇÃO

Nome: Orlanda Manuela Martins Costa

Endereço eletrónico: orlandacosta@gmail.com

Telefone: 966 573 622

Número de bilhete de identidade: 11 183 763

Título da dissertação: Análise do Desempenho ao Nível do Vocabulário Compreensivo em Crianças dos 5 aos 10 anos de idade: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe

Orientador: Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

Ano de conclusão: 2011

Designação do mestrado: Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTES TRABALHOS, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Desde o início desta demanda, que me senti apoiada e encorajada por um conjunto de pessoas que sem as quais não teria conseguido finalizar o meu caminho. Utilizo o termo "finalizar" no sentido de o fazer por agora, pois tudo tem que ter um término a um dado momento. Contudo, este "finalizar" constitui na realidade o começo, o início de uma nova realidade em busca de mais conhecimentos e oportunidades de aprendizagem que terei, no futuro, o prazer de voltar a abraçar. Por isso, e tendo presente que vos irei novamente abordar e aliciar para que me volteis a acompanhar nessa nova aventura, permitam-me que vos apresente os meus sinceros agradecimentos:

Em primeiro, à Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos pela partilha, orientação, disponibilidade e investimento em mim enquanto pessoa e no meu trabalho de investigação.

Segundo, agradeço ao Diretor do Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, Dr. José Pedro Ribeiro e ao Dr. Victor Leite, pelo seu apoio, colaboração e compreensão. Às coordenadoras das escolas envolvidas, Maria do Céu Ramada Oliveira e Maria Luísa Matos bem como ao restante corpo docente, pela forma como me acolheram no seu espaço. Em particular, e de forma muito carinhosa, a todas as crianças que foram uns verdadeiros companheiros e aliados.

À minha família por serem a minha estrutura e força.

À Anita pela amizade, dedicação e infinita paciência com que se dedicou a ler este estudo, bem como pelos seus preciosos conselhos e sugestões.

À Ana e à Carla que nunca se pouparam em palavras e atos de trabalho, carinho e incentivo.

De uma forma particular e redobrado respeito, consideração e amizade à Ana Sofia Mendes e à Ivone Carvalho Cunha pelos lanches, pelas manhãs, pelas tardes e princípios da noite à mesa de trabalho, por todos os momentos recheados de dúvidas, risos, cansaço, crenças e descrenças. Mas principalmente porque nunca me deixaram só.

Em último mas não menos importante à pessoa que se encontra ao meu lado e que em todos os momentos do meu dia se revela o meu porto seguro.

Para todos o meu simples, mas singelo obrigado.....

RESUMO

Em Portugal, a prevalência de crianças em idades pré-escolar e escolar que manifestam perturbações comunicativas com efeitos no seu desenvolvimento global, em particular das suas competências académicas, apresenta-se significativamente elevada. Assim, pretendeu-se através da realização deste estudo, de carácter exploratório, contribuir para o aprofundamento do conhecimento na área do desenvolvimento e avaliação da linguagem em crianças. Esta investigação apresenta-se com os seguintes objetivos: (1) tradução e adaptação da prova ROWPVT (Brownell, 2000) para o Português Europeu, na fase etária escolar dos 5 aos 10 anos, e (2) análise do desempenho linguístico ao nível da compreensão do vocabulário, nas crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos. A aplicação da prova ROWPVT-Pt foi realizada em duas escolas do mesmo agrupamento, da rede escolar pública, situadas em diferentes contextos educacionais (rural e urbano). A amostra é constituída por 182 crianças, ou seja, pelo número total de crianças a frequentar as duas escolas, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos. Os resultados da investigação demonstram que: (1) A idade cronológica influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário compreensivo; (2) O ano de escolaridade influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário compreensivo; (3) O contexto educacional influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário compreensivo, (4) O género não influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário compreensivo; (5) As habilitações literárias do pai e da mãe não influenciam o desempenho das crianças ao nível do vocabulário compreensivo. Neste, foram obtidas fortes associações entre as variáveis idade e ano de escolaridade relativamente ao desempenho total da prova ($r=.77$; $r=.82$), o que significa que as crianças apresentam melhores desempenhos, ao nível do vocabulário compreensivo, à medida que avançam na idade e progridem nos anos de escolaridade. A análise efectuada neste estudo revela que o ano de escolaridade é o único preditor do desempenho das crianças ao nível do vocabulário compreensivo ($r^2=.86$) e o coeficiente de determinação múltipla ajustado r^2 é de .707, o que significa que 71% do desempenho na prova ROWPVT-Pt, ao nível do vocabulário compreensivo, pode ser previsto pela combinação de todas as variáveis independentes.

A prova ROWPVT-Pt apresenta bons níveis de consistência interna ($\alpha=.946$), através de resultados obtidos pelo *Alpha de Cronbach* de acordo com Field (2005).

ABSTRACT

In Portugal, the prevalence of pre-school and school aged children with language and communicative disorders is significantly high; however there is a lack of tools in this field that will contribute for these children's assessment.

The aim of this study was to adapt and translate a test of receptive vocabulary, One-Word Picture Vocabulary Receptive Test (Brownell, 2000), and analyze children's performance. Assessment occurred in two schools in the Municipality of Fafe (rural and urban contexts) with 182 children, aged 5-10, in public preschool and elementary schools.

The results of this study showed that: (1) Age influences children's receptive vocabulary performance; (2) School year influences children's receptive vocabulary performance; (3) Educational context influence children's receptive vocabulary performance; (4) Gender does not influence children's receptive vocabulary performance; (5) Parent's education does not influence children's receptive vocabulary performance;

Analysis showed that school year is the only predictor of children's receptive vocabulary performance ($r^2=.86$), and the adjusted coefficient correlation $r^2=.70$, from the combination of all the independent variables.

Age ($r=.77$) and school year ($r=.82$) are highly correlated with children's receptive vocabulary performance. Children's receptive vocabulary performance increased with age and school year. ROWPVT-Pt test revealed good internal consistency reliability according to (Field, 2005) with a value of .946 obtained by Cronbach's alpha.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XI
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA.....	4
2.1. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	4
2.2. COMUNICAÇÃO/ FALA E LINGUAGEM.....	8
2.2.1. COMUNICAÇÃO.....	8
2.2.2. FALA.....	9
2.2.3. LINGUAGEM.....	10
2.2.3.1. COMPONENTES DA LINGUAGEM.....	11
2.2.3.2. SEMÂNTICA - LEXICAL.....	15
2.3. AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM.....	26
2.3.1. AVALIAÇÃO DA SEMÂNTICA.....	35
2.3.1.1. AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO LEXICAL.....	37
2.3.1.2. AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO RELACIONAL ABSTRATO.....	38
2.3.1.3. AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO NÃO LITERAL.....	39
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	40
3.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	40
3.2. OBJETIVOS DO ESTUDO E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO.....	40
3.3. AMOSTRA.....	42
3.4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	46
3.4.1. PROJETO PILOTO.....	48
3.4.2. ROWPVT-Pt.....	49
3.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	50

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	51
4.1. ANÁLISE DESCRITIVA.....	51
4.1.1. GÊNERO/ IDADE.....	53
4.1.2. ANO DE ESCOLARIDADE/ CONTEXTO EDUCACIONAL.....	55
4.1.3. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE/ PAI	56
4.2. ANÁLISE INFERENCIAL	58
4.2.1. IDADE	59
4.2.2. ANO DE ESCOLARIDADE	59
4.2.3. CONTEXTO EDUCACIONAL	59
4.2.4. GÊNERO.....	60
4.2.5. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE/ PAI.....	60
4.3. CORRELAÇÕES E REGRESSÃO LINEAR	60
4.4. PERCENTIS.....	62
4.5. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DA PROVA.....	63
4.5.1. FIDELIDADE DOS RESULTADOS	63
4.5.2. FIDELIDADE INTER-AVALIADOR	71
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	72
5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS CONSIDERADAS NO ESTUDO	72
5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DA PROVA	76
RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS.....	85

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	
Componentes Linguísticas (adaptado Sim-Sim, 1997)	14
QUADRO 2	
Perspetiva Histórica (adaptado de Sanclemente, 1995)	29
QUADRO 3	
Análise das dimensões básicas da linguagem definidas por Forns (adaptado de Ruiz & Ortega, 2003)	32
QUADRO 4	
Frequência e percentagem de alunos por anos de escolaridade	43
QUADRO 5	
Frequência e percentagem de alunos por contexto educacional e género	44
QUADRO 6	
Frequência e percentagem de alunos por idades em anos	44
QUADRO 7	
Classificação das variáveis do estudo (Leandro & Freire, 2008)	46
QUADRO 8	
Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo prova ROWPVT-Pt pelas variáveis independentes (ano de escolaridade, género, contexto educacional)	52
QUADRO 9	
Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt por idade cronológica	52
QUADRO 10	
Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt pelas variáveis independentes (género, idade)	53
QUADRO 11	
Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo pelas variáveis independentes (ano de escolaridade e contexto educacional)	55
QUADRO 12	

Média, desvios padrão e correlações entre o desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo na prova e as variáveis independentes ROWPVT-Pt, N=182	61
QUADRO 13	
Modelo de regressão linear múltipla para as variáveis independentes, predizendo o desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt, N=182	62
QUADRO 14	
Dados normativos (percentis, médias, desvios padrão e valores máximos e mínimos) do desempenho prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, em função da idade cronológica	63
QUADRO 15	
Análise dos itens da prova ROWPVT-Pt	64
QUADRO 16	
Análise dos itens em função do total da prova ROWPVT-Pt	68

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1

Localização geográfica do Concelho de Fafe e das suas freguesias42

FIGURA 2

Habilitações literárias das mães por contexto educacional 45

FIGURA 3

Habilitações literárias dos pais por contexto educacional 45

FIGURA 4

Médias do desempenho do vocabulário compreensivo em função do género e da idade 54

FIGURA 5

Médias do desempenho do vocabulário compreensivo em função escolaridade e contexto educacional56

FIGURA 6

Médias do desempenho do vocabulário compreensivo em função das habilitações literárias dos pais 57

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A

Ficha de identificação do aluno	86
---------------------------------------	----

ANEXO B

Pedido de autorização aos encarregados de educação para participação no estudo	87
--	----

ANEXO C

Pedido de autorização ao presidente do agrupamento	88
--	----

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Os alunos designados, comumente, por alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) exibem um conjunto de características, capacidades e necessidades especiais que lhes veda o sucesso académico.

De acordo com Correia (2008), este tipo de necessidades prendem-se com uma série de fatores (de risco ou de ordem intelectual, emocional e física) que podem afetar, de forma significativa, o seu desenvolvimento académico e socioemocional. Assim, o aluno com NEE tem direito a aceder a um programa de educação gratuito, adequado às suas características, e necessidades educativas, ritmo e estilo de aprendizagem que deverá ser facultado pela escola em que está inserido. A escola em parceria com os serviços de educação especial, caso seja necessário, elaborará respostas educativas eficazes promotoras do sucesso escolar de alunos com NEE.

Enquadrados neste contexto, os serviços de educação especial apresentam-se como sendo um conjunto de recursos que facultam serviços de apoio especializados (académico, terapêutico, psicológico, social e clínico). O seu objetivo consiste em prevenir, reeducar ou suprimir a problemática (mental, física ou emocional) do aluno e/ou modificar os ambientes de aprendizagem de modo a que este possa usufruir de uma educação apropriada às suas necessidades e capacidades (Correia, 2008).

A inclusão dos alunos com NEE nas nossas escolas obrigou a reestruturações no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas. Para tal, o sistema político português tem tentado, através de diversas reformas (Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro ; Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto; Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), desenvolver legislação que permita integrar o princípio da inclusão: "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam" preconizados pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Como se conhece, nem sempre as políticas desenvolvidas surtem efeito fazendo com que diversas crianças com NEE fiquem excluídas da educação especial, nomeadamente as que possuem perturbações de comunicação e dificuldades de aprendizagem específicas.

De facto, estas duas categorias representam 70% de crianças e adolescentes com NEE em Portugal, sendo que cerca de 48% se enquadram na categoria das dificuldades de aprendizagem específicas e 22% nos problemas de comunicação (Correia, 2008).

É consensual, entre os diversos especialistas da área, que os problemas de comunicação com percentagem tão significativa têm consequências de carácter limitativo sobre o desenvolvimento psicossocial, emocional e académico das crianças.

Assim sendo, a identificação precoce de crianças em risco de desenvolverem atrasos ou perturbações ao nível das competências linguísticas/ comunicativas permite o seu encaminhamento para os serviços especializados que poderão, de forma atempada, desencadear uma resposta eficaz e adequada à situação. A avaliação válida, confiável, adaptada a cada situação e dotada de diferentes modalidades avaliativas de forma a apresentar-se completa é então imprescindível. De acordo com Brassard e Boehm (2007), o processo avaliativo deverá incluir um conjunto variado de medidas e abordagens, que permitam conhecer a criança como um todo e desenvolver as suas capacidades/ potencialidades através de estratégias eficazes de intervenção. Brassard e Boehm (2007), defendem ainda que este processo deverá cumprir duas funções essenciais: proporcionar uma melhoria das experiências de aprendizagem da criança e aferir a sua evolução ao longo da intervenção, sendo deste modo um procedimento contínuo.

Tendo em consideração (1) a percentagem significativa de alunos que evidenciam dificuldades académicas centradas na linguagem, (2) o papel determinante desta competência no desenvolvimento psicossocial, emocional e académico das crianças e (3) a lacuna existente em Portugal na área da avaliação das competências linguísticas tanto em termos globais bem como específicos para as diferentes componentes da linguagem de crianças em idade escolar, considerou-se pertinente centralizar o objetivo deste trabalho no âmbito da linguagem mais concretamente, no desenvolvimento e avaliação do vocabulário compreensivo.

O vocabulário é uma das várias componentes que determina a capacidade que a criança possui para compreender o que ouve e lê (linguagem recetiva) e para comunicar sob a forma oral ou escrita (linguagem expressiva). Este reflete o conhecimento que a criança possui sobre o mundo e a forma como o compreende, como também contribui para a eficiência com a qual esta aprende com a experiência direta e indireta (Brownell, 2000). Stahl (citado por Brownell, 2000) defende que as experiências indiretas, especialmente as proporcionadas pela leitura, desempenham um papel preponderante no desenvolvimento do vocabulário. Dada a sua natureza e importância, verifica-se uma inclusão frequente de testes do vocabulário nas avaliações das competências cognitivas, linguísticas e académicas. Este tipo de testes revelam-se importante por dois motivos: primeiro porque facultam informações sobre uma competência com papel determinante no sucesso do indivíduo em várias áreas e, segundo porque

demonstram ser fáceis e rápidos de administrar disponibilizando resultados objetivos, válidos e fidedignos (Brownell, 2000).

Sendo assim, o estudo realizado apresenta como objetivos: (1) tradução e adaptação da prova *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test* - ROWPVT (Brownell, 2000) para o Português Europeu, na fase etária pré - escolar e escolar dos 5 aos 10 anos, e (2) análise do desempenho linguístico ao nível da compreensão do vocabulário, em crianças da faixa etária entre os 5 e os 10 anos.

Este estudo, de carácter exploratório foi realizado com crianças de um agrupamento de concelho de Fafe. As crianças foram seleccionadas através de uma amostragem por conveniência, procedimento que se considera adequado para este tipo de estudos.

A estrutura desta dissertação apresenta-se composta por cinco capítulos. O primeiro corresponde à introdução sendo seguido pela revisão da bibliografia. Neste capítulo é feito um enquadramento teórico no qual se abordou conceitos inerentes à temática tratada, bem como exploradas as componentes da linguagem, tendo sido dado especial relevo à semântica e à sua avaliação. Nos capítulos seguintes é delineada a metodologia utilizada no estudo, a apresentação dos dados recolhidos, a discussão dos resultados e as conclusões da investigação.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

2.1. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O movimento da inclusão surge após um período de descontentamento dos pais e dos defensores dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, que face a uma escola que não conseguia providenciar respostas educativas para os alunos, forçaram, em 1986, uma reestruturação do sistema educativo que permitisse encontrar formas de atender estas crianças, nas classes regulares da sua área de residência. Este movimento e, conseqüentemente, o da educação inclusiva, encontram-se cada vez mais presentes no discurso dos políticos e especialistas da educação como por exemplo a celebração de compromissos internacionais, tais como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). De acordo com este documento, qualquer criança tem direito à educação e deve-lhe ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

Todos sabemos que, no caso das crianças com NEE, nomeadamente as que apresentam dificuldades significativas, este processo de aprendizagem poderá não decorrer de forma tão linear, necessitando de adequações às características e necessidades de cada aluno. Logo, este direito a uma educação de qualidade, depende da inclusão em pleno, entendida por Correia (2008) como sendo "a inserção do aluno com NEE significativas, na classe regular, sempre que isso seja possível, salvaguardando os seus direitos através do respeito das suas características individuais e das suas necessidades específicas" (p. 23).

O movimento da inclusão, que completa um ciclo de movimentos que deram lugar à escola contemporânea (escola para todos), veio reforçar a ideia que todos os alunos têm o direito de aprender nas escolas da sua área de residência, contudo também despoletou várias questões merecedoras de reflexão conjunta, como o papel do professor e educador do ensino regular e de educação especial, o papel dos pais e dos outros agentes educativos envolvidos no processo (psicólogos, terapeutas...), a natureza das necessidades educativas especiais e a adequação dos currículos às necessidades educativas dos alunos (Correia, 2008).

O princípio da inclusão não se deve apresentar como um conceito estático mas sim, permitir que um vasto conjunto de opções sejam adotadas sempre que situação assim o exija. Assim, a inclusão pressupõe que, por um lado sejam removidas todas as barreiras físicas, políticas, humanas e sociais que se possam colocar como impeditivas de boas aprendizagens e por outro, que sejam criadas respostas educativas adequadas às diversas e diferentes necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com NEE.

O conceito de NEE, perante a nova concepção de educação especial, passa a refletir o princípio da filosofia da integração e a potencializar a igualdade de direitos, especificamente no que está relacionado com a não discriminação, tendo presente as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais da criança e do adolescente em idade escolar (Correia, 2008). Brennan (citado por Correia, 2008), afirma que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (p.36).

Esta definição consubstancia o que, no plano nacional, é defendido por Correia (2008). Já em 2006 o autor afirma que:

“Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (p. 23).

Por condições específicas entendem-se situações como o autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, problemas motores graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde (Correia, 2008). Estas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, realizada por uma equipa interdisciplinar. A avaliação possibilita a recolha de informações sobre o desempenho global dos alunos, o que permite identificar as suas reais capacidades e necessidades. Sustenta, ainda, todo o processo de intervenção a desenvolver com os mesmos, sendo que, a avaliação e a intervenção são construtos dinâmicos e interativos: a intervenção sem avaliação é uma atividade inútil, assim como a avaliação sem consequente intervenção é uma atividade estéril (Correia, 2008).

No que respeita à avaliação de alunos com possíveis NEE, é cada vez mais evidente a importância do papel do professor do ensino regular e do professor de educação especial tal como, de outros profissionais. Estes deverão ser capazes de avaliar o aluno em termos comportamentais e de actividade e participação, bem como, interpretar os dados recolhidos desenvolvendo assim atividades diárias adaptadas às suas necessidades. O processo de

avaliação é importante e crucial, na medida em que sustenta a elaboração de programas de intervenção destinados a evitar que alunos mal diagnosticados sejam encaminhados para os serviços de educação especial. Quando corretamente identificados, os alunos com NEE deverão receber uma educação apropriada às suas características e necessidades.

Em Portugal, à semelhança de resultados facultados por estudos de prevalência internacionais (Heward; Hallahan & Kauffman, citados por Correia 2008), estima-se que a percentagem de crianças e adolescentes com NEE encontra-se entre os 10 a 12% da população em idade escolar. De forma mais detalhada, Correia (2008) afirma que 94 % desta população enquadra-se nas categorias de dificuldades de aprendizagem específicas (48%), problemas de comunicação (22%), deficiência mental (14%), e perturbações emocionais (10%). Os restantes 6 % encontram-se distribuídos pelas restantes categorias, sendo a multideficiência a que apresenta um maior número de crianças e adolescentes (1.95%), seguida pela deficiência auditiva (1.3%), outros problemas motores (1.1%), a deficiência visual (0.5%), o autismo (0.12%), os cegos-surdos (0.02%) e, o traumatismo craniano com menor número (0.01%). Das percentagens apresentadas, realça-se a taxa elevada de crianças que possuem dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) e problemas de comunicação.

A investigação desenvolvida no âmbito das DAE mostra uma relação intrínseca entre esta categoria e os problemas de linguagem, uma vez que as competências linguísticas são cruciais para o sucesso académico. Alunos com DAE possuem, de forma geral, competências linguísticas que não correspondem às exigidas pelos diversos contextos de aprendizagem (Santos, 2010). Atualmente, a maior parte das definições sobre dificuldades de aprendizagem específicas, apresentadas por diversas entidades/ associações tais como NJCLD - *National joint Committee on Learning Disabilities*; NACHC - *National Advisory Committee on Handicapped Children*; LDAC - *The Learning Disabilities Association of Canada*; ACLD - *Association for Children with Learning Disabilities*, pelas leis governamentais como a *Public Law 94-142* denominada por IDEA - *Individuals with Disabilities Education Act* e por investigadores como Kirk, Bateman, Hallahan, Fonseca e Correia realçam as dificuldades de linguagem nas crianças com DAE e suas repercussões nas aquisições académicas. Várias investigações demonstram que muitas crianças que evidenciam dificuldades no desenvolvimento das suas competências linguísticas experienciam, numa fase mais tardia, dificuldades substanciais no desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Lyon; National Reading Panel citados por Hallahan, Lloyd, Martinez, & Kauffman, 2005).

Face ao exposto, podemos constatar a existência de uma percentagem altamente significativa de crianças e jovens com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o

currículo nacional, sendo necessário proceder a adequações/ adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer aos apoios e serviços de educação especial, que de acordo com Correia (2006) representam:

“O conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializado, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinado a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que ela possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades” (p.24).

Apesar da educação inclusiva, uma educação que se preocupa com o sucesso de cada um e de todos, ser o propósito primordial de qualquer escola atual, ainda existem muitos obstáculos que condicionam a sua implementação e desenvolvimento eficazes: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados e as políticas não ajustadas às situações. Contudo, o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar sobre o que é diferente e na disponibilidade daí decorrente. Face a este cenário, e numa tentativa de contribuir para a diferença, Correia (2008) propõe um modelo que designou por modelo de atendimento à diversidade (MAD).

O MAD apresenta-se como um modelo de intervenção faseado e direccionado a todos os alunos, mas especificamente aos alunos com NEE. Partilhando de uma filosofia educacional e ecológica, este modelo tenta evitar que os alunos sejam encaminhados para os serviços de educação especial, através da promoção e aplicação de práticas educativas, estruturadas e com base científica, ao processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE. De acordo com Correia (2008), o MAD foca a nossa atenção para a necessidade de uma intervenção precoce perante um aluno que começa a experienciar problemas nas suas aprendizagens, assegurando-se que lhe sejam disponibilizados todos os apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação lhe sejam disponibilizados. Proporciona, assim, intervenções especializadas e atempadas a alunos em fase precoce do percurso escolar (NJCLD citado por Correia, 2008). O modelo é composto por quatro componentes essenciais: o conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a planificação com base no conhecimento do aluno em contextos naturais; a intervenção que se apoia no conhecimento e na planificação e, por último, a verificação relacionada com o conjunto de decisões relativas à adequação de intervenção.

Em todo este processo, que envolve a educação do aluno com NEE como um todo, não é possível esquecer o papel fundamental das Famílias, da Comunidade e o do próprio Estado que necessita implementar um sistema educativo que permita, tendo por base o princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos (Correia, 2008). A mudança mais significativa está no modo como todos os intervenientes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com NEE, promovem atitudes, práticas e diretrizes educativas conjuntas, que defendam os seus direitos e respondam às suas necessidades específicas.

2.2. COMUNICAÇÃO/ FALA E LINGUAGEM

2.2.1. COMUNICAÇÃO

A comunicação é o processo pelo qual as pessoas trocam informações e transmitem ideias (Owens citado por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Num nível mais abrangente, a comunicação representa a troca de ideias, informação, pensamentos e sentimentos apresentando-se como sendo um processo ativo, no qual cada pessoa possui um papel claramente definido enquanto emissor e/ ou recetor.

Este processo inicia-se quando uma pessoa tem uma ideia ou intenção e pretende partilhá-la. Esta, é convertida numa mensagem e posteriormente transmitida a outras pessoas que reagem à mesma. Esta reação volta a ter efeito sobre o comportamento do emissor.

Em qualquer processo de comunicação existe, sempre, uma probabilidade elevada da mensagem ser distorcida devido às várias modalidades possíveis da mensagem existentes e às diferentes conotações e perceções que os parceiros de comunicação podem apresentar. Assim, cada parceiro deve estar atento às necessidades do outro de modo a assegurar que a mensagem seja transmitida e compreendida de forma eficaz. Apesar de, primariamente, utilizarmos a fala e a linguagem para comunicarmos, existem outros aspetos da comunicação que podem reforçar ou distorcer o significado linguístico da mensagem, tais como aspetos paralinguísticos e processos não linguísticos. Os aspetos paralinguísticos, que incluem a entoação, a ênfase, a acentuação e o ritmo/ velocidade do discurso podem assinalar atitudes e emoções que a pessoa experiencia no momento e deste modo completar a informação linguística. Adicionalmente, realçam-se os processos não linguísticos tais como os gestos, os movimentos da cabeça e corpo, as expressões faciais e a postura. Este tipo de comportamentos podem ser utilizados como forma singular de comunicação ou em simultâneo

com mensagens linguísticas. Quando usados com a fala são estabelecidas relações complexas entre comportamentos verbais e não verbais que podem adicionar ou restringir algo à mensagem linguística.

Existem várias perspectivas que tentam definir o termo competência comunicativa. A perspectiva sociolinguística enfatiza a adequação da conversação no que diz respeito aos parâmetros anteriormente descritos. De acordo com Hymes (citado por Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997) a competência comunicativa apresenta-se como sendo "a capacidade, por parte do falante, de saber quando deve ou não falar, que tópicos a desenvolver e com quem, quando, onde e como fazê-lo" (p.7). Para os psicólogos, o aspecto mais importante relacionado com a competência comunicativa, prende-se com a inteligibilidade dos sinais comunicativos (o grau em que a mensagem é transmitida ou recebida) mais do que com a adequação comunicativa (Wang, Rose, & Maxwell citado por Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997). Outros especialistas, mais centrados nas questões relacionadas com os atos da fala e análise do discurso, relacionam a competência comunicativa com o sucesso ao nível dos atos da fala (Searle citado por Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997).

2.2.2. FALA

A raça humana, apesar de não ser a única a utilizar os sons para comunicar, é a única a possuir trato vocal necessário à produção do conjunto complexo e variado de sons e unidades linguísticas que compõem a fala. Esta, traduz a modalidade oral da linguagem, sendo que a sua produção requer uma coordenação fisiológica e neuromotora precisa da respiração - ato de respirar, fonação - produção de sons pela laringe e cordas vocais, ressonância - resposta vibratória que controla a qualidade das ondas sonoras, e articulação - produção dos sons através dos movimentos dos lábios, língua, dentes e palato duro e mole (Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997).

A Fala é um ato requerido, planeado e programado pelo sistema nervoso central (cérebro e espinal medula) e pelo sistema nervoso periférico (nervos espinhais e cranianos). O sistema nervoso encontra-se conectado por uma rede complexa de neurónios, que transmitem os impulsos nervosos motores dos e para os músculos responsáveis pelo mecanismo da fala.

2.2.3. LINGUAGEM

A linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, que possibilita a representação de ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua. Lahey (citado por Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997) define a linguagem como sendo "um código pelo qual as ideias sobre o mundo são representadas através de um sistema convencional ou sinais arbitrários para comunicar" (p. 2). Segundo Sim-Sim (1998) "...a aquisição da linguagem é um dos feitos mais admiráveis do ser humano.." (p. 21) e o seu desenvolvimento implica a apreensão de regras específicas do sistema relacionadas com a forma (estrutura da linguagem), o conteúdo (significado da linguagem) e o uso (aplicação da linguagem em contexto).

A *American Speech-Language Hearing Association (ASHA)* define a linguagem como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usada de distintas maneiras para a comunicação e pensamento (Scanclemente, Rondal, & Wiig, 2000). Assim, a linguagem é uma das funções do ser humano que evidencia, em termos de aquisição e desenvolvimento, um progresso extremamente complexo que resulta de múltiplas interações que se estabelecem entre diversas variáveis como, por exemplo, a maturidade neuropsicológica, a afetividade, o desenvolvimento cognitivo, a maturação dos órgãos periféricos da linguagem e os contextos nos quais a criança está inserida (Acosta, Espino, Moreno, Quintana, & Ramos, 2006). Segundo Castanõ (citado por França, Moojen, Rotta, & Wolff 2004) a linguagem é "um claro exemplo de função superior do cérebro cujo desenvolvimento se sustenta, por um lado, em uma estrutura anatomo-funcional geneticamente determinada e, por outro, no estímulo verbal dado pelo meio" (p.1).

A linguagem apresenta-se como sendo um sistema finito de pressupostos e regras que permitem ao emissor codificar significados em sons e ao recetor decodificar esses sons em significados. Apesar da linguagem apresentar-se como sendo um sistema finito, este tem a possibilidade de ser criativo, uma vez que permite aos interlocutores criar e decodificar um número infinito de estruturas gramaticais diferentes (Gerber citado por França França, Moojen, Rotta, & Wolff 2004). Hécaen e Angelergues (citados França et al., 2004) apresentam a linguagem como sendo um instrumento de comunicação e organização do pensamento que se materializa através de um sistema arbitrário de sinais que representa a língua.

Vários investigadores tais como Bates, Dale, e Thal (citados por Bishop et al., 2002) desenvolveram estudos que sustentam o princípio da universalidade do fenómeno linguístico, tal como o facto do processo de crescimento linguístico apresentar uma sequência de

desenvolvimento idêntica, independentemente da língua a que a criança esteja exposta. Aparentemente o cérebro dos bebés apresentam uma predisposição para a perceção de estímulos categoriais tais como fonemas, palavras e categorias sintáticas e tal característica permite-lhe adquirir a linguagem de uma forma rápida e dotada de pouco erros (Stromswold citado por Bishop et al., 2002).

A aquisição da língua materna, por parte das crianças, apresenta-se como sendo um processo rápido e sem esforço não necessitando de situações formais de ensino. Obedece, também, a uma sequência de etapas que são reguladas por marcadores biológicos que sustentam o princípio da programação genética [sobre a qual a maturação neurológica assume um papel decisivo] do ser humano para a linguagem. No entanto, esta programação torna-se inútil se a criança não crescer inserida num contexto social em que as trocas linguísticas ocorram por forma a que se processe o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem pode ser representada através de duas modalidades - oral e escrita - cada uma com as suas características, símbolos e regras próprias. Esta envolve um complexo conjunto de regras que gerem os sons, palavras, frases, os significados e o uso. As regras encontram-se subjacentes à capacidade do indivíduo em descodificar a linguagem - compreensão linguística e em formular/ produzir - expressão linguística (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). O conhecimento implícito sobre as regras de uma língua designa-se por competência linguística. Um indivíduo que possua competência linguística torna-se capaz de utilizar a linguagem, uma vez que é capaz de conhecer as regras sobre os sons e as suas combinações, reconhecer os conteúdos que possuem ou não significado e compreender e gerar um número infinito de frases que pode utilizar em diversos contextos sociais. Mesmo que o indivíduo não seja capaz de demonstrar de forma explícita o seu conhecimento sobre o sistema de regras que gerem a linguagem, a sua performance linguística demonstra que este o possui. Em suma, todas as crianças que falam uma determinada língua adquirem um sistema complexo de regras (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

2.2.3.1. COMPONENTES DA LINGUAGEM

De acordo com Bloom e Lahey (citados por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009), a linguagem é uma combinação complexa de várias componentes, caracterizada por 3 dimensões: forma, conteúdo e uso.

A forma é a dimensão da linguagem que inclui os elementos linguísticos que conectam sons e símbolos com significado. Nesta dimensão da linguagem, inserem-se as componentes da

fonologia - regras que governam os sons e as suas possíveis combinações, da morfologia - regras que governam a organização interna das palavras e da sintaxe - regras que especificam governam a organização das palavras em frases por forma a produzir-se vários tipos de enunciados.

A fonologia debruça-se sobre o estudo dos sons que constituem uma determinada língua e as regras que regem as possíveis combinações que possibilitam a formação de palavras (Hallahan, Lloyd, Martinez, & Kauffman, 2005).

Segundo Bloom e Lahey (citados por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009), a fonologia inclui os sons característicos de uma língua, as regras que governam a sua distribuição e sequenciação, e as variáveis timbre e entoação que acompanham os sons. Cada língua possui sons específicos denominados por fonemas. O fonema, sendo a unidade linguística mais pequena do discurso que sinaliza uma diferença de significado, é classificado pelas suas propriedades acústicas - padrão da onda sonora, pelas propriedades articulatórias - onde são produzidas dentro da cavidade oral ou local de articulação e pelas propriedades de produção - forma de articular. O uso dos fonemas é gerido por dois conjuntos de regras: regras de distribuição e regras de sequencialização. As regras de distribuição determinam como é que os sons podem ser utilizados nas diferentes posições, e as de sequencialização determinam os que podem ser combinados. Os fonemas são passíveis de ser combinados de diferentes formas gerando um vasto número de unidades linguísticas - as palavras.

A morfologia está relacionada com a estrutura interna da palavra.

Alterações efetuadas nas palavras poderão levar a mudanças de significados (Hallahan et al., 2005).

De acordo com Bloom e Lahey (citados por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009), as suas regras atuam sobre a estrutura interna das palavras e determinam a sua formação a partir dos morfemas - unidades linguísticas mais pequenas com significado. Estes podem apresentar-se isoladamente como morfemas livres ou associados aos morfemas livres como morfemas de ligação. Os morfemas livres possuem um significado mesmo estando sozinhos, ao passo que os de ligação não possuem significado quando estão isolados, como tal, apresentam-se sempre associados aos morfemas livres enquanto sufixos ou prefixos. Existem dois tipos morfemas de ligação: flexionais e derivacionais. Os morfemas flexionais modificam as palavras para indicar: tempo, género e número e os morfemas derivacionais originam novas palavras.

A sintaxe segundo Bloom e Lahey (citados por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009) consiste no sistema de regras que condicionam a estrutura das frases. Especifica a ordem que as palavras devem ocupar numa frase e a organização destas em orações.

O conhecimento sintático de uma língua permite à criança combinar as palavras num número quase infinito de frases e estas em diferentes tipos de orações. Também torna possível verificar se estas estão ou não corretas do ponto de vista gramatical. As regras sintáticas possuem duas funções subjacentes: descrevem partes do discurso e os constituintes da oração. O conhecimento implícito das regras da sintaxe permite a utilização de diferentes estruturas sintáticas para um mesmo significado, assim como compreender partes da mensagem, mesmo sem conhecer todas as palavras que a constituem (Hallahan et al., 2005).

O conteúdo apresenta-se como sendo a segunda dimensão da linguagem, encontrando-se associado ao significado através da aquisição e organização de conhecimento sobre objetos, acontecimentos, pessoas, bem como todo o tipo de relações que se estabelecem entre eles (Bloom & Lahey citados por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). O conteúdo, associado à componente semântica da linguagem, abrange os significados veiculados pelas palavras individuais e o reportório mental (léxico) das crianças, bem como as regras que governam a organização e os significados das palavras, tal como as suas ligações. Também gere os mapas conceptuais que se vão criando. Os significados podem ser literais ou não literais, dependendo dos contextos linguísticos e não linguísticos onde se encontram inseridos. Os significados que a criança aprende resultam da interação que esta estabelece com o mundo social e físico e dependem, de forma direta, do seu desenvolvimento cognitivo e social (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Em forma de síntese, podemos afirmar que o significado da linguagem é veiculado pelo uso e combinação de palavras, assim como pela criação de mapas conceptuais. Este conhecimento provém das experiências de cada indivíduo resultando, também, do seu próprio desenvolvimento cognitivo. A combinação da definição de palavras, das estruturas sintáticas, do contexto, dos comportamentos pragmáticos e dos aspetos suprasegmentais da linguagem também apresentam um papel relevante na atribuição do significado à linguagem (Shipley & McAfee, 2004).

O uso apresenta-se como sendo a terceira e última dimensão da linguagem existente, englobando as regras reguladoras da linguagem em contextos sociais: a pragmática. Esta componente linguística estuda o uso da língua em contextos sociais, situacionais e comunicativos (Acosta et al., 2006). De uma forma mais específica e de acordo com Befi-Lopes et al. (2007) podemos afirmar que a pragmática estuda a relação que se estabelece entre o significado social da linguagem manifestado pelo contexto interacional e o conteúdo semântico manifestado pelo ato comunicativo. Esta tem por base os diferentes significados inerentes aos processos comunicativos, que são determinados pelas pistas contextuais e situacionais e pelas

mensagens linguísticas. Perante o uso da linguagem em contexto, o interlocutor necessita de seleccionar dentro das várias funções comunicativas a que melhor perfaz o conteúdo da sua mensagem, e também escolher o(s) código(s) a utilizar (Befi-Lopes et al., 2007).

As intenções comunicativas correspondem às funções da linguagem, tais como, agradecer, perguntar/ responder; obter/ dar informações; clarificações; entre outras.

Adicionalmente à codificação da intenção comunicativa, o emissor deve ter em consideração as informações relacionadas com o interlocutor e com o contexto não linguístico, de forma a atingir a sua intenção comunicativa. Deve ainda seleccionar, de entre as várias formas disponíveis para transmitir a mensagem, a que melhor se adequa à sua intenção comunicativa. Por fim, torna-se também importante considerar o conhecimento que o interlocutor tem sobre o tópico da conversação, bem como detém informação sobre o contexto, de forma a seleccionar as palavras e frases a utilizar no discurso (Befi-Lopes et al., 2007).

A pragmática, também, engloba as regras da conversação, relacionadas com a coesão discursiva, com a capacidade de organizar, iniciar e manter as conversações, com a tomada de vez e com a alternância de tópicos. Podemos, assim, afirmar que a pragmática estuda a relação que se estabelece entre o significado social da linguagem manifestado pelo contexto interaccional e o seu conteúdo semântico manifestado pelo ato comunicativo (Befi-Lopes et al., 2007).

Segundo Sim-Sim (1997) cada uma das componentes da linguagem descritas anteriormente (Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática) embora estando inter-relacionadas, apresentam características únicas registadas no quadro seguinte:

Quadro 1

Componentes Linguísticas (adaptado Sim-Sim, 1997)

Componentes da linguagem	Definição de conceitos
Pragmática	<i>Domínio das regras do uso da língua</i> - capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, visando a adequação ao contexto da comunicação.
Fonologia	<i>Domínio da estrutura dos sons da língua</i> - capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e suas respectivas combinações.

Quadro 1 (Continuação)

Componentes da linguagem		Definição de conceitos
Morfo-Sintaxe	Semântica	<i>Domínio das regras de realização semântica</i> - capacidade de aquisição e utilização de novas palavras (léxico), do estabelecimento de redes entre elas e dos significados respetivos; - capacidade de classificar palavras agrupando-as com base em atributos comuns (conceitos).
	Morfologia	<i>Domínio das regras morfológicas</i> - capacidade de aquisição e uso das regras relativa à formação e estrutura interna das palavras.
	Sintaxe	<i>Domínio das regras sintáticas</i> - capacidade de aquisição e uso das regras de organização das palavras em frases.

A interligação destas 5 componentes resulta na capacidade metalinguística, fundamental para o domínio das propriedades do sistema de linguagem. A metalinguagem consiste na capacidade de pensar, refletir e utilizar a linguagem através dos processos cognitivos-linguísticos (Santos, 2002).

2.2.3.2. SEMÂNTICA - LEXICAL

A semântica envolve o estudo do significado de palavras, frases e discurso (Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, 1998), bem como das suas combinações (Lund & Duchan, 1993). A linguagem sem o significado não possui um propósito. As pessoas falam com o propósito de transmitir significados e ouvem com o propósito de decodificar os significados veiculados pelos seus interlocutores. Os significados podem ser transmitidos através das palavras, frases e de diferentes tipos de discursos. O significado de algumas palavras também pode resultar ou ser influenciado pelos contextos não linguísticos. Quando estudamos diferentes classes de palavras observamos que cada uma delas transmite diferentes tipos de significados.

O desenvolvimento da semântica, especificamente a aquisição do léxico, encontra-se estritamente relacionado com o desenvolvimento das restantes componentes da linguagem. Várias investigações internacionais demonstram que determinados fatores semânticos influenciam o desenvolvimento fonológico. Por um lado, Brancalioni, Cavalheiro, Marini, e Keske-Soares (2011) analisaram o desempenho em prova de vocabulário de crianças com

desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. Adicionalmente, Athayde, Carvalho, e Mota (2009) investigaram o vocabulário expressivo de crianças com diferentes níveis de gravidade de desvio fonológico e Mota, Kaminski, Nepomuceno, e Athayde (2009) estudaram as alterações no vocabulário expressivo de crianças com desvio fonológico. Os resultados dos referidos estudos evidenciaram uma interligação entre a semântica e a fonologia. Também Sim-Sim (1998) refere uma relação próxima entre o desenvolvimento da fonologia e o aumento de vocabulário, sendo que as crianças apresentam uma rápida aquisição lexical e conceptual até aos 6 anos de idade. Deste modo, constroem de forma gradual o denominado «léxico mental», ao qual recorrem quando desejam representar por meio das palavras, objetos, ações, atributos, pensamentos, etc.

Aprender as palavras e saber utilizá-las no contexto linguístico correto é uma competência fundamental no desenvolvimento da linguagem e encontra-se relacionada com a aquisição e desenvolvimento da sintaxe, da morfologia e da semântica (Brancallioni et al., 2009; Hage & Pereira, 2006). O significado da frase depende de uma correta organização sintática, da atribuição de sentido aos morfemas e a evocação de uma palavra depende das competências fonológicas do indivíduo, nomeadamente da memória (Hage & Pereira, 2006).

Um dos principais objetivos das investigações desenvolvidas no âmbito da semântica prende-se com a recolha de conhecimentos sobre a aquisição do significado das palavras pelas crianças (Hage & Pereira, 2006).

Farrel (2008) defende que utilizamos vários termos para obter a unidade de significado, ou seja, podemos utilizar uma ou várias palavras para exprimir o mesmo significado.

Aitchison (1994), sugere que a criança necessita de realizar três tipos de tarefas, diferentes embora relacionadas entre si, para adquirir o significado das palavras: tarefas de rotulagem, tarefas de agrupamento e tarefas de construção de redes.

As tarefas de rotulagem permitem, à criança, compreender os lexemas, ou seja, as unidades de significado como rótulos. Assim, o rótulo passa a ser visto como uma palavra de conteúdo que se refere a um fenómeno externo, podendo ser objectos, pessoas ou atributos. Por sua vez, as tarefas de agrupamento permitem verificar que os lexemas incluem significados conceituais e gramaticais. Em último, as tarefas de construção de redes estão relacionadas com o fato dos lexemas adquirem significados a partir das relações que estabelece com outras palavras (Farrel, 2008).

Desde muito cedo, têm sido debatidos e desenvolvidos estudos acerca da natureza do significado, das suas formas e do modo como estes se relacionam nos diferentes aspetos da

semântica, sendo que, a definição mais comum de significado encontra-se relacionada com as características da categoria na qual a palavra se inclui - significado lexical.

O significado lexical tem sido investigado durante a fase mais precoce da linguagem, focando-se nos significados atribuídos pela criança às suas primeiras produções e, como estes estão representados no seu léxico mental (Lund & Duchan, 1993).

As palavras com significado lexical, utilizadas para designar classes de objetos, animais, ações e características, são os nomes, os verbos e os adjetivos (Hage & Pereira, 2006). Esta categoria, também denominada por palavras com significado aberto, uma vez que a sua correta utilização depende da aquisição e da reorganização dos traços semânticos que constituem o significado de uma palavra (Lund & Duchan, 1993), abrange o maior número de palavras, independentemente da língua falada. Entre as 50 primeiras palavras produzidas pelas crianças, encontramos um número significativo de palavras com sentido lexical, como nomes de pessoas, de animais, de alimentos e bebidas, de roupas, de brinquedos, verbos (comer, beber, cair, levar, subir, descer, sentar, chorar), e adjetivos (quente/ frio, limpo/sujo, pequeno/ grande, bonito/feio), entre outras (Affonso, Benedict, Pedromônico, & Sañudo citados por Hage & Pereira, 2006).

O adulto define as diferentes categorias, construindo os diferentes significados lexicais através de dois tipos de processos: significados como padrões ou modelos e significados como traços semânticos.

Rosch citado por (Hage & Pereira, 2006) defende o princípio de que as categorias ou conceitos podem ser definidos por padrões ou modelos. Os referentes são incluídos numa determinada categoria face à semelhança que possuem com o modelo podendo ser mais ou menos centrais, de acordo com o grau de semelhança que possuem. Os referentes podem ser diferentes entre si, mas cada um partilha uma característica familiar com o modelo. Os adultos, recorrem assim, a modelos abstratos que são compostos pelas características mais comuns dos referentes das categorias.

De acordo com Palermo e Rosch (citados por Hage & Pereira, 2006) existem determinadas categorias, tais como as formas e as cores, que são consideradas naturais e que possuem modelos semelhantes nas diferentes culturas e idades (Mervis, Catlin, & Rosch citados Hage & Pereira, 2006). Outras categorias parecem ter modelos determinados pelo meio envolvente. Por exemplo, a categoria do vestuário pode ter um modelo diferente para pessoas que vivem no antártico ou nos trópicos. Geralmente as crianças definem os seus modelos a partir dos primeiros referentes que possuem (Rosch & Mervin citados por Hage & Pereira, 2006).

Por sua vez, descrever o significado a partir de traços semânticos implica atribuir um conjunto de características perceptíveis e funcionais a um referente ou membro de uma categoria.

Como tal, o significado de uma palavra engloba um conjunto de traços de definição (Lund & Duchan, 1993). Por exemplo, o significado da palavra homem pode ser descrito pelo conjunto de traços semânticos - humano, adulto e macho. Em sequência, traço humano incluiria traços como mamífero e animado. Este tipo de traços semânticos denominam-se traços gerais. Assim sendo, as diferenças de significado que ocorrem entre referentes que pertencem à mesma categoria advêm da presença de traços semânticos específicos. Estes delimitam o uso da palavra. Por exemplo, a palavra mulher difere da palavra homem porque inclui o traço fêmea em vez de macho.

De acordo com Nelson (citado por Lund & Duchan, 1993), as primeiras palavras referenciais das crianças são baseadas nos traços funcionais dinâmicos, isto é, as crianças inicialmente observam como é que os objetos se movem ou podem ser movidos. Mais tarde, estas começam a dar preferência aos traços perceptíveis estáveis tais como a forma e o tamanho. Estes adquirem, por parte da criança, um papel significativo aquando da tomada de decisão sobre quais os referentes a incluir em determinada categoria.

Ao longo do desenvolvimento do sistema semântico, especificamente durante o processo de aquisição lexical, as crianças experienciam uma série de desvios semânticos, uma vez que ainda não possuem uma organização definitiva dos traços semânticos que diferenciam o uso de determinadas palavras, de acordo com o contexto linguístico em que ocorrem (Clark citado por Hage & Pereira, 2006). Por desvio semântico entenda-se a falta de correspondência entre o significado da palavra da linguagem adulta e o significado dessa mesma palavra na linguagem na criança (Hage & Pereira, 2006). Os desvios semânticos descritos na literatura, relacionados com o processo de aquisição lexical, são a sobregeneralização, subgeneralização, referentes diferentes e lacuna de palavra.

A sobregeneralização ocorre quando se atribui a uma palavra do mesmo campo semântico da palavra referente um traço semântico que não possui, ampliando deste modo o seu campo semântico (Hage & Pereira, 2006).

Várias investigações demonstram que as crianças mais novas aumentam ao campo de referentes de determinadas palavras, não tendo o mesmo valor na linguagem adulta. Por exemplo, as crianças podem usar a palavra cão para se referirem a quase todos os animais de quatro patas.

De acordo com Clark (citado por Lund & Duchan, 1993), a sobregeneralização poderá resultar do facto da criança criar categorias a partir de um conjunto limitado de traços semânticos e basear-se numa propriedade perceptiva relevante que o objeto recém-nomeado partilha com o referencial original. As propriedades de forma, tamanho, som, movimento, textura e tato são

apresentadas por Clark (citado por Lund & Duchan, 1993) como sendo relevantes nas sobregeneralizações, o mesmo não acontecendo com a cor. Tal facto leva-nos a especular que determinadas propriedades perceptíveis são mais salientes para as crianças, na medida em que influenciam a forma como os objetos podem ou não ser manuseados. A forma permite ou não ao objeto ter movimento. Por sua vez, o tamanho determina se estes podem ou não ser colocados no bolso. A cor raramente tem influência sobre os objetos, uma vez que estas são atribuídas aos objetos de forma, quase sempre, arbitrária (Clark citado por Lund & Duchan, 1993).

Para além das sobregeneralizações baseadas nas propriedades perceptivas relevantes, as crianças também utilizam as mesmas palavras para rotular vários objetos novos que não partilham quaisquer características com o objeto original; no entanto, o contexto no qual surgem apresenta semelhanças com o contexto original da palavra (Bowerman citado por Lund & Duchan, 1993). Clark e Clark (citados por Lund & Duchan, 1993) denominam este processo como sobregeneralização mista.

A subgeneralização do significado sucede quando se utiliza uma palavra para representar um sub-conjunto de traços semânticos que a palavra possui na linguagem adulta, reduzindo-se assim o seu campo semântico (Hage & Pereira, 2006). Por exemplo, utilizar a palavra carro somente para os que circulam na estrada e não para os que se encontram estacionados ou são representados em fotografias de carros. A subgeneralização pode ser compreendida como os modelos das crianças derivados das experiências limitadas.

Por sua vez, o referente diferente ocorre quando os significados da criança são diferentes dos do adulto, uma vez que esta lhe atribui um significado inferido a partir do contexto no qual ocorre, não correspondendo ao significado que possui na linguagem adulta (Lund & Duchan, 1993).

Por último, a lacuna de palavra ocorre quando a criança tenta expressar um referente para o qual não possui a forma fonológica da linguagem adulta correspondente (Lund & Duchan, 1993). Nestes casos, elas tentam explicar o referente por outras palavras ou criam um novo referente a partir das palavras adultas que conhece. Por exemplo, em substituição da palavra ontem utilizam a expressão o dia passado.

Os desvios semânticos descritos fazem parte do processo inicial da aquisição lexical, desaparecendo ou diminuindo significativamente à medida que a criança desenvolve o seu núcleo de vocabulário nos anos seguintes (Naigles & Hoff citados por Lund & Duchan, 1993).

A natureza dos significados, para além de lexical, também pode ser expressa através das relações que se estabelecem entre os referentes da palavra - significado gramatical. Uma palavra que detém um significado lexical constante, pode expressar uma série de significados

relacionais, dependendo da posição que ocupa dentro de uma frase (Lund & Duchan, 1993). Este tipo de significado é expresso por palavras como preposições, conjunções, advérbios e pronomes (Hage & Pereira, 2006). As preposições e as conjunções expressam relações particulares de significado entre seres, objetos e ações, sendo classificadas como tendo um significado relacional abstrato. Por sua vez, o significado dos pronomes e dos advérbios depende do contexto ou da situação linguística - significado contextual. Os seus referentes dependem dos interlocutores, do tempo e do lugar.

Por último, existem palavras que apresentam um significado figurativo ou não literal. O significado neste tipo de palavras vai além do sentido literal, envolvendo competências metalinguísticas relacionadas com a capacidade de abstração. Como exemplo de palavras com significado figurado encontramos as metáforas, provérbios, anedotas e rimas.

2.2.3.2.1. DESENVOLVIMENTO LEXICAL

O desenvolvimento lexical é um dos aspetos da linguagem que nunca termina, sendo uma das componentes mais afetada pelo ambiente sociocultural em que a criança se encontra inserida.

O conhecimento e o recurso a um conjunto específico de palavras reflete o meio social ao qual a criança pertence, uma vez que as palavras representam entidades e conceitos e a aquisição do seu significado é realizada através do contexto.

O desenvolvimento lexical inicia-se antes da criança ser capaz de pronunciar as suas primeiras palavras, uma vez que a compreensão precede a expressão, sendo o vocabulário que a criança reconhece significativamente superior ao que produz. O desenvolvimento do léxico também se reflete nas interações sociais e nas aquisições escolares, particularmente ao nível da compreensão da leitura, que a criança vai estabelecendo e adquirindo ao longo tempo. O crescimento lexical baseia-se na aquisição de novas palavras, nos respetivos significados e ligações estabelecidas entre ambos. A apreensão dos significados das palavras precede o uso dessas mesmas palavras. O distanciamento que se verifica entre a compreensão e a expressão vai aumentando ao longo do desenvolvimento da criança.

De acordo com Sim-Sim (1998) no período pré-escolar (0-5) decorre uma vasta e rápida aquisição lexical e conceptual. As crianças acrescentam nove palavras em média, por dia, ao seu discurso (Gelman citado por Sim-Sim, 1998). A aprendizagem de uma nova palavra implica a associação de uma determinada sequência fónica a um significado preciso, que por sua vez

expressa um conceito único. Quando os conceitos se associam formalmente a determinadas sequências fonémicas geram-se as palavras.

Os vários estudos realizados sobre o desenvolvimento da linguagem demonstram que o desenvolvimento lexical nos primeiros anos de vida rege-se por padrões universais. Todos os pais, independentemente da cultura, raça, etc., tendem a bombardear os bebés com informações linguísticas recorrendo a um discurso de características comuns, ou seja simplificado, com acentuação e intensidade marcadas.

Por sua vez, o tipo de vocábulos adquiridos durante este período parece depender de múltiplos fatores: Por um lado, pela composição fonética da palavra que torna certos sons mais difíceis de articular do que outros, sendo que, quanto maior a facilidade articulatória maior a probabilidade de inclusão no léxico infantil; Por outro, pelo contexto no qual a criança está inserida e pela influência do adulto na escolha de determinados vocábulos para comunicarem com elas.

As primeiras palavras, que ocorrem após o período da lalação e entre os nove e os doze meses, são monossílabos ou reduplicações de sílabas às quais a criança atribui de uma forma consistente o mesmo significado, referencial ou expressivo. De acordo com Sim-Sim (1998), a relação fonológica estabelecida entre as produções da criança e as do adulto, bem como a consistência do significado para referir um objeto ou uma determinada situação, marcam o limiar entre o período da lalação e a produção lexical.

Por volta dos 16 e 18 meses, as crianças possuem um conjunto de 50 vocábulos em média. Dromi (citado por Holf & Shatz, 2007) defende que, durante este período, adquirem um elevado número de palavras introduzindo, em termos teóricos, o conceito de explosão de vocabulário. Contudo, Bloom (citado por Holf & Shatz, 2007) desafia a noção de explosão de vocabulário argumentando que o desenvolvimento lexical é um processo contínuo com uma taxa relativamente estável de mudança. Apesar destas diferenças, todos os teóricos defendem a ideia que existe um desenvolvimento significativo em termos de vocábulos desde o 0 até aos 6 anos de idade. O número de 50 palavras aos 18 meses converte-se em cerca de 10.000 palavras aos 6 anos (Anglin citado por Holf & Shatz, 2007).

A aquisição de tão vasto número de vocábulos é explicada, em parte, pelas capacidades de aprendizagem e memória que as crianças possuem. Mesmo tendo pouca tempo de exposição a uma palavra associada a um determinado objeto, as crianças podem adquiri-la e mantê-la na memória por um longo período de tempo, devido a um fenómeno designado por mapeamento rápido (Carey & Bartlett citados por Holf & Shatz, 2007). Vários estudos têm vindo a demonstrar que crianças com 13 meses de idade já dominam o mapeamento rápido (Woodward, Markman,

& Fitzsimmons citados por Holf & Shatz, 2007) e, com 3 anos são tão eficazes quanto os adultos no recurso a esses mesmos mapeamentos (Markson & Bloom citados por Holf & Shatz, 2007).

Segundo Sim-Sim (1998), a aquisição lexical parece ser determinada pelo designado princípio de contraste (Clark citado por Sim-Sim, 1998). Este postula que "qualquer diferença na forma gera diferenças no significado" (p.128); ou seja, face a uma palavra nova a criança confere-lhe um significado diferente das restantes palavras suas conhecidas. O significado conferido às palavras que vão sendo adquiridas em contextos de conversação, é testado em situações posteriores, o que permite ajustar os significados das crianças com os do adulto. Uma segunda implicação deste princípio é que, uma criança de 2/ 3 anos rejeita as palavras novas que sejam sinónimos de palavras que já domina. Uma terceira implicação está relacionada com a invenção de palavras que perpetua no discurso de uma criança entre os 2 e os 6 anos de idade, quando confrontada com lacunas lexicais.

Durante o período pré-escolar, as crianças vão adquirindo itens que expressam categorias de objetos, ações e características e itens que permitem articular gramaticalmente as frases como, por exemplo, as conjugações (Sim-Sim, 1998). Aos 6 anos de idade, já são capazes de conversar sobre várias temáticas uma vez que apresentam um extenso léxico infantil. Ainda durante este período, para além do significado individual dos vocábulos, a criança começa a aperceber-se das redes de relações semânticas que os ligam. Começa a constatar que a mesma palavra pode ter significados diferentes ou que diferentes palavras podem ter o mesmo significado e que os antónimos expressam conceitos opostos.

Tendo por base diversos estudos longitudinais (Dale, 1980; Espin, 1987; Rondal, 1980; 1982 citados por Acosta et al., 2006), desenvolvidos com crianças sem problemas de linguagem, Acosta et al. (2006) apresentam, de uma forma geral, a evolução dos diferentes significados:

- Aos 24 meses surgem as preposições a, de e para;
- Entre os 30 e os 36 meses, surgem as preposições de lugar em e sobre, bem como os advérbios de lugar debaixo e atrás;
- Entre os 36 e os 42 meses, a criança usa as preposições a, sobre e debaixo para expressar lugar. A preposição com é utilizada para manifestar acompanhamento;
- Aos 48 meses, a criança utiliza a preposição com significando instrumento;
- Aos 4 anos e meio surge os advérbios de tempo ontem, hoje e amanhã;
- Aos 5 anos e meio a criança utiliza a preposição ante e os advérbios de tempo depois e enquanto. Geralmente as crianças desta idade compreendem os contrastes espaciais: diante – atrás; em cima – debaixo; direita – esquerda; à frente de; ao lado de, etc;

- Aos 6 anos as crianças utilizam corretamente os adjetivos, nomes e pronomes (Rondal, 1982). As principais aquisições centram-se na produção de determinados pronomes possessivos, tais como o nosso, o seu, o deles, etc., e na compreensão das noções temporais hoje, ontem, amanhã, antes e depois. A partir dos 6 anos, a criança começa a compreender e produzir determinados advérbios e preposições, como exteriormente, interiormente, num outro tempo, utilizados para situar um acontecimento no tempo e no espaço. Também predomina o uso incrementado de infinitos e participípios;

- Entre os 6 e os 7 anos observa-se o uso sistemático de pronomes pessoais e possessivos. Os da primeira e da segunda pessoa são os primeiros a serem adquiridos. A aquisição do eu tem os limites definidos e do ela e ele depende do contexto no qual estão inseridos;

- Entre os 6 e os 8 anos, a criança é capaz de encontrar sinónimos e antónimos para palavras conhecidas e classificá-las em função de algum traço semântico comum e ir assimilando os graus de parentesco;

- Entre os 7 e os 10 anos, observa-se um refinamento da linguagem, em termos de vocábulos. Nesta fase, a qualidade começa a superar a quantidade.

Ao nível da aquisição lexical, vários estudos (Miller & Gildea; Nagy & Herman citados por Nippold, 1998) indicam que as crianças, em idade escolar, adquirem entre 3.000 a 5.000 novas palavras por ano, numa média de 10 a 13 palavras por dia o que significa que, no final da escola secundária os jovens deverão apresentar um reportório de, pelo menos, 80.000 palavras.

A literacia, sendo a capacidade de ler e escrever com eficiência está estritamente relacionada com o desenvolvimento lexical na idade escolar, adolescência e ao longo da vida, uma vez que as atividades de ler e escrever requerem o conhecimento e uso de uma grande variedade de palavras. A linguagem oral, que durante a idade pré-escolar e os primeiros anos escolares, é utilizada como o primeiro recurso em termos de *input* ao nível da aprendizagem das palavras, é complementada de forma significativa pela linguagem escrita, por volta do 4.º ano de escolaridade. Durante este período, 3.º e 4.º ano de escolaridade, ocorre uma mudança significativa uma vez que os alunos começam a utilizar as suas capacidades de leitura para aprender vocabulário mais complexo, significados figurativos e complexificar a sintaxe (Nippold, 1998). Segundo Reed (citado por Nippold, 1998), a capacidade de ler de forma fluente e precisa permite à criança adquirir um vasto conhecimento linguístico e, consequentemente, lexical de uma forma independente, bem como desenvolver de forma mais facilitada vários interesses pessoais. Carnine et al., Miller e Gildea e Nagy et al. (citados por Nippold, 1998) demonstraram que as crianças, detentoras de uma leitura fluente e com interesse por diferentes tópicos,

desenvolvem um maior conhecimento lexical do que as crianças com menos capacidades, motivação e interesses. Nagy e Herman, Nagy et al. e Sternberg (citados por Nippold, 1998) reforçam a ideia que as crianças que dominam o processo da leitura apresentam uma melhor compreensão leitora, o que lhes possibilita aprender de forma mais autónoma. Assim sendo, e segundo Gallatin e Kamhi (citados por Nippold, 1998), estas crianças conseguem ser, durante a idade escolar e a adolescência, mais independentes e proficientes em termos do seu desenvolvimento linguístico.

Nagy, Diakidoy & Anderson (citados por Nippold, 1998) defendem que o tipo de palavras que as crianças adquirem e utilizam, à medida que progridem na escolaridade e ao longo de toda a vida, tornam-se cada vez mais específicas e abstratas e tendem a ser utilizadas com maior frequência, em contextos de escrita formal do que no discurso oral espontâneo. Entwisle, Forsyth & Muuss; Nelson; Riegel et al. (citados por Nippold, 1998), afirmam ainda que o crescimento lexical envolve outros processos para além da aquisição de novas palavras. Este também ocorre através do desenvolvimento de redes organizadas, nas quais as palavras se encontram associadas de acordo com o seu significado

O desenvolvimento e expansão lexical que ocorre durante a idade escolar e na adolescência envolvem alguns métodos, dos quais destacamos os mais importantes: o ensino direto, a abstração contextual e a análise morfológica (Nippold, 1998).

De acordo com Nagy et al.; Wysocki & Jenkins (citados por Nippold, 1998), o ensino direto ocorre quando uma pessoa detentora do conhecimento (ex. professor, pais e pares) disponibiliza a definição de uma palavra nova ou características de um estímulo desconhecido. O uso de dicionários para conhecer o significado das palavras novas também constitui uma forma de ensino direto, sendo este instrumento introduzido nas escolas por volta dos 7/ 8 anos de idade. Contudo e apesar do uso desta estratégia ser altamente incentivada pelos professores, de acordo com Carnine et al. (citados por Nippold, 1998), o uso do dicionário não providencia a tradução completa e imediata das palavras. Miller e Gildea (citados por Nippold, 1998) relatam que, muitas vezes, as crianças com 10 anos, quando solicitados a consultar um dicionário para aprender o significado de palavras não familiares, utilizam o primeiro significado descrito no mesmo, sem adequá-lo ao contexto linguístico.

Para Carnine et al.; Nagy et al.; Stennberg (citados por Nippold, 1998), a abstração contextual consiste no uso de pistas extraídas do contexto, com o propósito de determinar o significado de palavras desconhecidas que ocorrem na comunicação oral e escrita. Situações como debates e a leitura de vários livros, revistas e jornais apresentam-se como excelentes

oportunidades de aprendizagem de novas palavras nos contextos. Esta estratégia é altamente encorajada nas escolas.

A aprendizagem em contexto inicia-se com a exposição inicial à palavra. Após a exposição, a criança faz inferências sobre o significado das palavras novas, baseado nas pistas fornecidas pelo contexto linguístico. Para que a aprendizagem continue a processar-se, é necessário que a criança encontre palavras novas em múltiplos contextos diferentes. Uma vez que as pistas contextuais nem sempre fornecem informações claras, precisas e suficientes, a subsequente exposição às palavras permite à criança verificar, ampliar ou mesmo modificar o significado que lhe atribui inicialmente.

Frequentemente, a linguagem escrita contém vocabulário mais complexo do que a linguagem oral. Como tal, a aprendizagem de novas palavras nas crianças em idade escolar e durante a adolescência depende, em grande escala, dos seus hábitos de leitura, bem como da capacidade em retirar do contexto linguístico pistas relevantes na determinação dos significados das palavras novas (Nippold, 1998).

Apesar dos desafios que envolvem a atribuição dos significados às palavras novas, a partir das pistas fornecidas pelos contextos linguísticos, a abstração contextual apresenta-se como sendo a estratégia mais eficiente ao nível do crescimento e aprofundamento do conhecimento lexical, de acordo com Nagy et al. e Nagy & Herman (citados por Nippold, 1998).

Por isso, os professores devem facultar aos seus alunos o ensino direto de palavras em contextos linguísticos otimizados durante atividades independentes de leitura. Para além de ser uma atividade que permite obter novos conhecimentos, a leitura deve ser encorajada enquanto estratégia metalinguística, utilizada na expansão do conhecimento de palavras.

Por fim, Anglin (citado por Nippold, 1998) afirma que a análise morfológica ocorre quando o indivíduo perante palavras desconhecidas, analisa as suas componentes incluindo os morfemas lexicais, flexionais e derivacionais, e utiliza essa informação para inferir o significado da globalidade da palavra.

Ainda White et al. (citados por Nippold, 1998) referem que a análise morfológica das palavras, frequentemente usada pelas crianças dentro e fora do contexto escolar, contribui em grande escala para o desenvolvimento do vocabulário.

Também Anglin (citado por Nippold, 1998) reforça que esta estratégia se mostra eficaz na descodificação, em termos de significado, de palavras compostas e de palavras que contenham morfemas derivacionais. Salienta, de igual modo, que as crianças de 9/ 11 e 13 anos, utilizam frequentemente esta estratégia metalinguística para descrever palavras desconhecidas e que esta capacidade torna-se cada vez mais refinada ao longo do percurso escolar.

Wysocki e Jenkins (citados por Nippold, 1998) destacam ainda que as crianças desta idade também são capazes de decodificar o significado de palavras desconhecidas através da combinação da análise morfológica e da abstração contextual, sendo mais proficientes neste tipo de tarefa do que crianças mais novas.

Nagy et al. e Windsor (citados por Nippold, 1998) defendem que a compreensão de certos morfemas derivacionais (particularmente os sufixos) também aumenta ao longo do percurso acadêmico.

Desta forma, à medida que as crianças desenvolvem e aperfeiçoam o seu conhecimento sobre os morfemas, tornam-se mais eficientes em aplicar a competência metalinguística à expansão do conhecimento do vocabulário. Esta competência é bastante utilizada no desenvolvimento tardio da linguagem, nomeadamente na definição de palavras, na interpretação das expressões figurativas tais como as metáforas, expressões idiomáticas e provérbios e na compreensão do significado figurativo da linguagem.

Sinteticamente, podemos afirmar que a combinação dos métodos da abstração contextual e da análise morfológica bem como o uso da competência metalinguística permite que as crianças adquiram um elevado número de vocábulos na idade escolar e na adolescência. À medida que avançam no seu percurso escolar, as crianças tornam-se mais competentes e eficazes na combinação dos referidos métodos sendo, por isso, cada vez mais precisas na interpretação de novas palavras. Mesmo após a adolescência, os leitores fluentes recorrem com frequência a estes métodos continuando a aumentar, diversificar e refinar o seu repertório lexical.

As investigações realizadas na área da linguagem demonstram que a aprendizagem dos diversos tipos de palavras, que constituem o repertório lexical das crianças, processa-se de forma gradual ao longo dos anos escolares, adolescência e fase adulta. Apesar das crianças em idade escolar utilizarem diferentes vocábulos no seu discurso diário, somente adquirem o seu total domínio numa fase tardia da adolescência ou mesmo na fase adulta, uma vez que esta competência encontra-se fortemente relacionada com a experiência e desempenho académico.

2.3. AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM

Tendo presente que a identificação e intervenção precoce podem reduzir significativamente a severidade e a longevidade das dificuldades da linguagem e fala (Harison & McLeod, 2010) assim como a importância das competências linguísticas na aprendizagem escolar e nas interações sociais, torna-se importante dispor de uma série de recursos que nos

permita determinar a competência linguística das crianças através de diferentes métodos de avaliação e análise.

De acordo com Miller citado por Ruiz e Ortega (2003), o processo de avaliação engloba a identificação da problemática inicial da criança, a definição da linha de base representativa do seu desenvolvimento atual e a avaliação em contexto da eficácia do programa de intervenção estipulado. Segundo Shipley e McAfee (2004), a avaliação apresenta-se como sendo um procedimento de recolha, análise e interpretação de informação, no sentido de efetuar julgamentos ou tomar decisões acerca de algo. Revela-se valido e fidedigno perante o cumprimento de cinco princípios:

1. A avaliação deverá ser completa, no sentido de incluir o máximo de informação relevante possível por forma a permitir estabelecer diagnósticos e recomendações precisas;
2. A avaliação deverá ser desenvolvida através de diferentes modalidades, nas quais se encontram incluídas a entrevista, a recolha do historial da criança, as avaliações formais e informais e as observações em contexto;
3. A avaliação deverá permitir avaliar de forma verídica as competências desejadas;
4. A avaliação deverá refletir com precisão as competências e perturbações comunicativas da criança tornando-se, assim, confiável;
5. A avaliação deverá ser perspectivada para cada criança, sendo adapta à sua idade, género, competências e contexto.

No âmbito da linguagem, Forns (citado por Ruiz & Ortega, 2003) afirma que a avaliação linguística pressupõe determinar "o nível de eficiência da fala, linguagem e comunicação, em função das interligações que estabelece com todas as variáveis (cognitiva, auditiva, oral, emocional, neurológica, etc.) e especificar em que medida se encontra alterado ou em que medida expressa alterações pré-existentes em outras áreas, devendo ser consideradas como etiológicas ou concomitantes com o problema linguístico" (p.113), centrando-se na análise de um conjunto de comportamentos ou competências comunicativas que se desenvolvem inseridas num contexto interativo e em constante mudança. Desta forma, durante o processo de avaliação da linguagem das crianças e dos adolescentes devemos ter em conta a velocidade do desenvolvimento nestas idades o que implica processos de trocas, assim como aspetos contextuais, familiares, educativos e sociais que influenciam as diferentes áreas de desenvolvimento. No restante ciclo da vida, os processos de trocas apesar de ocorrerem de forma mais lenta, também influenciam todos os aspetos citados.

A complexidade da linguagem e o facto de estar estritamente relacionada com aspetos evolutivos e sociais das pessoas, faz com que a sua avaliação partilhe os mesmos princípios da avaliação psicológica e educacional (Sanclemente,1995).

De facto, os estudos desenvolvidos, ao longo dos tempos, no âmbito da avaliação da linguagem apresentam uma evolução similar aos da psicologia. Assim, nos anos cinquenta e sessenta os estudos realizados por Dunn, Jhonson et al. e McCarthy (citados por Sanclemente,1995) centravam-se na definição de etiologias, nas classificações das perturbações ou na comparação do desempenho dos indivíduos em relação à norma, de acordo com critérios psicométricos.

Já nos anos setenta, ocorre uma influência significativa das diferentes teorias psicológicas e linguísticas, destacando-se as de Bandura, Chomsky, Piaget, Vygotski e Skinner (citados por Sanclemente,1995).

Na década de setenta e oitenta, várias investigações revelam a importância de analisar e avaliar a linguagem no contexto em que é produzida, ou seja no contexto natural da criança. Bloom (citado por Sanclemente,1995) estudou as primeiras palavras das crianças e as suas possíveis combinações, em contexto natural. Em 1978, a análise de conteúdo e uso realizada por Bloom e Lahey (citados por Sanclemente,1995) teve um forte impacto sobre os estudos linguísticos desenvolvidos. As investigações de McDonald, Mclean e Snyder-Mclean (citados por Sanclemente,1995) sobre o desenvolvimento linguístico das crianças através da análise do conteúdo semântico sustentada em bases cognitivas, começam a refletir uma nova perspetiva adotada no campo das investigações linguísticas, nomeadamente a associação entre as competências cognitivas e as linguísticas.

Nos anos oitenta, os estudos linguísticos desenvolveram-se sob uma perspetiva pragmática, valorizando-se os significados das palavras, a avaliação da sintaxe e o reconhecimento da influência do contexto sobre a linguagem. Em simultâneo com esta corrente pragmática, surge uma outra corrente que se baseia no estudo da interação, dando relevância ao contexto, aos processos interativos e aos comportamentos dos interlocutores. Dentro desta perspetiva destacam-se os estudos de Bruner, Rondal, Del Rio e de Vilaseca e Moerk (citados por Sanclemente,1995).

Lund e Duchan (1993), realçam que a evolução observada na área da linguística, relacionada com o seu objeto de estudo, vai desde os métodos centrados no estudo e definição das problemáticas até modelos atuais baseados na interação e pragmática (ver quadro 2).

Quadro 2

Perspectiva Histórica (adaptado de Sanclemente, 1995)

Anos	Perspectiva
50	Normativa Centrada nas perturbações
60	Behaviorista Centrada no processamento auditivo - Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) Sintática
70	Semântica Cognitiva Centrada nos atos da fala
80	Interaccional Centrada nos eventos
90	Centrada no discurso Etnográfica

No início do séc. XXI, aspectos como a funcionalidade e a qualidade de vida passam também a integrar a avaliação da linguagem, face às novas concepções de saúde, disfunção e limitação da Organização Mundial de Saúde que destacam os impactos funcionais e sociais das perturbações (Mansur, 2010).

Nesta medida, os estudos desenvolvidos ao longo dos tempos na área da linguagem foram significativamente influenciados pelos conhecimentos adquiridos em outras áreas científicas, nomeadamente a linguística, psicologia, medicina e a pedagogia. Observa-se uma mudança gradual ao nível dos objetivos, metodologias e técnicas de avaliação que foram fortemente influenciados pelos trabalhos de carácter linguístico de Brown (citado por Sanclemente, 1995) pelas investigações baseadas na interação de Moerk (citado por Sanclemente, 1995) e pela valorização dos aspetos pragmáticos. Substituiu-se o conceito de diagnóstico centrado na problemática por um conceito de carácter mais dinâmico focado numa possível intervenção (Sanclemente, 1995).

O processo de avaliação das competências linguísticas ainda torna-se complexo, na medida em que existe um espectro bastante alargado e diversificado de comportamentos exibidos pelas crianças com perturbações de linguagem (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Cada criança avaliada exhibe um padrão único de capacidades e perturbações linguísticas. Para além dos aspetos já apontados, Ruiz e Ortega (2003), destacam outros que dificultam a

quantificação da competência linguística, entre os quais destacamos: (1) os dados incompletos e fragmentados sobre o desenvolvimento; (2) os problemas inerentes às relações interpessoais, como por exemplo a falta de empatia entre os intervenientes no processo de avaliação; (3) a precisão e validação dos instrumentos de avaliação a utilizar; (4) a especificação do ambiente sociocultural da criança e (5) as dificuldades relativas à estandardização de uma prova referentes à estandardização da situação, à seleção e apresentação dos estímulos e à interpretação correta das respostas facultadas pela criança.

Apesar das desvantagens apresentadas, o processo de avaliação da linguagem torna-se possível se o avaliador for curioso, apresentar boas capacidades de observação e possuir um conhecimento atual sobre as investigações e teorias decorrentes no âmbito da linguagem. A capacidade de partilha também é uma das características a assinalar, uma vez que a tarefa de avaliação não deverá ser da responsabilidade exclusiva de um só profissional .

Partin, citado por Sanclemente (1995), aponta vários aspetos a ter em conta perante uma avaliação da linguagem, nomeadamente: (1) a linguagem produz-se num determinado contexto histórico, social e cultural; (2) os parâmetros da linguagem são a fonologia, a sintaxe, a morfologia, a semântica e a pragmática; (3) a aprendizagem da linguagem processa-se face à interação de aspetos biológicos, cognitivos, psicossociais e contextuais e (4) o uso efetivo da linguagem para a comunicação requer em primeiro lugar a compreensão da interação humana, que envolve fatores não verbais, motivacionais e socioculturais.

De acordo com Bernstein e Tiegerman-Farber (2009), o avaliador deverá, de igual modo, ter presente alguns aspetos práticos que o poderão auxiliar no processo de avaliação.

Primeiro, as crianças reagem de diferentes formas a diferentes pessoas: estas poderão reagir de forma diferente se o avaliador for uma pessoa estranha ou um adulto que lhe seja familiar. Como tal, a partilha de informação entre pais, professores e técnicos é imprescindível para se estabelecer o nível de desenvolvimento da criança mais realista possível.

Em segundo, as crianças usam a linguagem de forma diferente de acordo com o objetivo que pretendem alcançar. Por exemplo, ao passo que algumas crianças recorrem ao silêncio ou à diminuição do tom de voz para controlar o meio envolvente, outras simplesmente aumentam o tom de voz ou gritam para atingir o mesmo propósito. Como tal, tanto o volume como a variedade da linguagem pode ser mal analisada se, qualquer comportamento linguístico não for interpretado de acordo com o contexto no qual ocorre e com as intenções comunicativas apresentadas pela criança.

Um último aspeto relaciona-se com a integridade e complexidade do sistema linguístico. A avaliação de um aspeto ou da combinação de vários aspetos da linguagem irá evocar

respostas relacionadas com outros parâmetros linguísticos. Consequentemente, qualquer amostra linguística da criança irá facultar um leque alargado de informações que excedem as pretendidas pelas tarefas utilizadas na avaliação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Qualquer processo avaliativo deverá, segundo Miller (citado por Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997), ter por base três questões de carácter orientador: (1) porque avaliar; (2) o que avaliar e (3) como avaliar a linguagem da criança. Ao colocarmos a primeira questão - porque avaliar a linguagem? - interrogarmo-nos sobre os objetivos da avaliação a desenvolver. Perante a questão - o que avaliar? – efetuamos uma análise mais específica de qual ou quais as componentes e processos da linguagem a analisar. Na última questão - como avaliar? – analisamos quais as opções que se apresentam ao nível dos procedimentos disponíveis para avaliar as diferentes perturbações da linguagem.

Quando nos deparamos com a questão "Para que vamos avaliar esta criança?" estamos perante a definição dos objetivos que pretendemos alcançar com o processo de avaliação. Sanclemente (1995) defende que a avaliação da linguagem infantil realiza-se com o objetivo de recolher e analisar informação que nos permite identificar problemas específicos de linguagem, e consequentemente planificar respostas educativas específicas para cada caso. De acordo com Miller (citado por Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997), a avaliação da linguagem inserida no âmbito de um sistema de intervenção educacional possui três objetivos fundamentais: (1) triagem e identificação de crianças com possíveis problemas de linguagem, (2) estabelecimento do nível linguístico de cada criança e (3) observação/ medição das alterações de comportamento/ linguísticas após o programa de intervenção.

O primeiro objetivo da avaliação da linguagem está relacionado com a identificação de crianças com possíveis perturbações de linguagem dentro de uma população, que necessitem de uma avaliação mais aprofundada.

Este procedimento requer a utilização de um instrumento composto por um conjunto reduzido de itens relacionados com o desenvolvimento linguístico, que possa ser administrado e analisado/ pontuado de forma rápida e fácil por qualquer pessoa envolvida no processo educativo da criança. Uma vez que nem sempre existe tais instrumentos, a informação mais relevante recolhida nesta fase provém dos pais, professores, médicos, psicólogos e todos os profissionais intervenientes na vida da criança (Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997).

O segundo objetivo da avaliação da linguagem encontra-se relacionado com a determinação do nível de funcionamento linguístico da criança. O estabelecimento desta linha de base torna-se importante em três medidas: (1) facultar informação sobre o nível de realização atual da criança, em termos das bases anatómicas e funcionais, dimensões e processos da

linguagem, necessária para estabelecer o programa de intervenção e posterior análise dos progressos efetuados; (2) permite determinar o grau de severidade do atraso e/ou perturbações da linguagem e (3) descreve a natureza exata do problema de desenvolvimento. Por último, o terceiro objetivo da avaliação da linguagem reflete-se na implementação de uma intervenção eficaz.

Em sequência da definição dos objetivos da avaliação, encontra-se a definição dos conteúdos a avaliar. Esta abrange os mecanismos, as dimensões e as componentes da linguagem, bem como o funcionamento intelectual da criança uma vez que o ritmo e a sequência da aquisição da linguagem são influenciados pelos processos cognitivos (Ruiz & Ortega, 2003).

Forns (citado por Ruiz & Ortega, 2003) propõe a avaliação das dimensões básicas: forma, conteúdo e uso (ver quadro 3).

Quadro 3

Análise das dimensões básicas da linguagem definidas por Forns (adaptado de Ruiz & Ortega, 2003)

A. Bases anatómicas e funcionais

1. Audição
2. Aparelho fonador - respiração; motricidade oral; voz

B. Dimensões da Linguagem

1. Forma: fonologia (aquisição do sistema fonológico; capacidade articulatória)
sintaxe (modos de conexão; análise de formas e estruturas; ordem de organização de enunciados)
2. Conteúdo: semântica (significado da frase; relações de significado entre as suas componentes; léxico)
3. Uso: pragmática (funções da comunicação; competência conversacional; influência do contexto)

C. Processos da linguagem

1. Compreensão (descodificação linguística): capacidade auditiva; atenção seletiva
2. Produção (codificação linguística): linguagem espontânea; construções específicas
3. Leitura - Escrita: processos perceptivos; processador lexical; processador sintático; processador semântico; memória a curto prazo e de trabalho.

D. Desenvolvimento global

1. Desenvolvimento cognitivo/ resolução de problemas
 2. Desenvolvimento motor
 3.
-

Por fim, é importante estabelecer quais os métodos e procedimentos a utilizar num processo de avaliação.

De acordo com a revisão da literatura, diferentes autores utilizam diferentes nomenclaturas para descrever os métodos e procedimentos de avaliação.

Miller (citado por Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997) divide os métodos e procedimentos de avaliação em quatro categorias básicas: testes estandardizados; escalas de desenvolvimento; testes não estandardizados e observação. Cada uma destas categorias apresenta vantagens e desvantagens e poderão ser utilizadas de forma singular ou em conjunto, dependendo do tipo de informação que o avaliador pretende alcançar. Nenhuma categoria se aplica a todo o tipo de crianças ou a todo o tipo de problemáticas e podem fornecer informações diferentes ou semelhantes, dependendo da forma como forem utilizados. Os testes estandardizados representam a forma mais estruturada da avaliação, ao passo que as observações realizadas no contexto natural da criança as menos formais e estruturadas.

Shipley e McAfee (2004) optam por descrever vários tipos de métodos de avaliação de acordo com a seguinte nomenclatura: testes por referência à norma, testes por referência ao critério e a abordagem avaliativa não tradicional. Face às vantagens e desvantagens que cada tipo de teste apresenta, a maioria dos avaliadores opta pela combinação dos três métodos de avaliação de forma a obter um conjunto completo e válido de dados sobre o indivíduo.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a avaliação formal refere-se ao uso de testes estandardizados, ou seja, testes cuja aplicação a um número elevado de crianças de diferentes populações, permitiu observar: (1) bons índices de fidelidade relacionada com o grau de confiança que nos é facultado pelos dados obtidos; (2) validade relacionada com o grau em que os testes avaliam o que pretendem medir, mas também com o grau em que predizem um comportamento relacionado com a variável psicológica avaliada e (3) sensibilidade relacionada com o grau em que os resultados nela obtidos aparecem distribuídos diferenciando os sujeitos entre si nos seus níveis de realização. Estes, podem ser testes por referência à norma ou por referência ao critério.

A maioria dos testes disponíveis, em termos comerciais, para avaliar a linguagem são testes por referência à norma (Shipley & McAfee, 2004). Estes, permitem comparar os resultados obtidos pelo indivíduo com os resultados obtidos por um grande grupo, considerado como sendo o grupo de referência ou normativo. Por sua vez, os testes por referência ao critério (que também podem ser de natureza informal) permitem identificar quais as capacidades e dificuldades do indivíduo comparando-as com critérios pré-definidos. Este tipo de teste assume que o indivíduo deve apresentar um determinado grau de desempenho para que o seu

comportamento seja considerado aceitável. Qualquer desempenho de nível inferior é considerado desviante.

Por sua vez, Correia (2008) refere existir dois tipos de avaliação: avaliação formal e avaliação informal.

A avaliação formal, de caráter mais estruturado e rígido traduz-se na aplicação de testes formais comparando a realização da criança com uma média.

Por sua vez, a avaliação informal apresenta-se como sendo uma avaliação menos estruturada, encontrando-se diretamente relacionada com o currículo escolar e com os ambientes de aprendizagem. Esta permite a comparação dos resultados do aluno com os requisitos curriculares do ano que frequenta.

Neste tipo de avaliação, Correia (2008) engloba um vasto conjunto de procedimentos, entre os quais destacamos: (1) a observação que permite o estudo da criança inserida no contexto, durante um determinado período de tempo, com a finalidade de descrever padrões de comportamento; (2) a avaliação baseada no currículo que estabelece as necessidades educativas da criança em relação aos requisitos do currículo usado; (3) a análise de amostras de produtos que possibilita estudar o padrão de erro quanto ao tipo e frequência de sucessos e insucessos; (4) a análise de tarefas que consiste na identificação das componentes principais de uma tarefa e na sua organização numa sequência educativa apropriada; (5) os inventários que permitem avaliar uma série de aptidões - capacidades - educacionais de forma hierarquizada; testes por referência à norma já mencionados; (6) o ensino diagnóstico que permite avaliar o impacto diferencial de duas estratégias de ensino; (7) listas de verificação e escalas ordinais e gradativas que possibilitam a recolha de informação numa variedade de situações mais ou menos estruturadas e (8) entrevistas e questionários que nos facultam informação a partir dos pais e de outros elementos que conhecem bem a criança.

O processo de avaliação da linguagem considera-se completo após a recolha e tratamento de diversas informações, a elaboração de conclusões e consequentemente a partilha das mesmas e de recomendações. Shipley e McAfee (2004) apresentam um protocolo constituído por sete etapas, que permite ao avaliador complementar uma avaliação da competência linguística:

1. Recolha de informação sobre a criança, a sua família ou cuidadores e sobre a natureza do problema;
2. Entrevista com a criança e com a sua família ou cuidadores;
3. Avaliação da integridade estrutural e funcional do mecanismo oro-facial;

4. Recolha de uma amostra de linguagem e avaliação da articulação e fala, linguagem, fluência, voz e ressonância;
5. Avaliação da parte auditiva ou recolha de informações acerca das competências auditivas do indivíduo;
6. Análise da informação recolhida de forma a estabelecer considerações, diagnósticos ou conclusões, prognósticos e recomendações;
7. Partilha das conclusões com a criança (se tal for possível) e/ ou com a sua família ou cuidadores, bem como elaboração de relatórios formais de avaliação e identificação da necessidade ou não de encaminhamento para outros profissionais.

Resumidamente, destaca-se a unicidade de cada processo de avaliação e a sua total dependência, em termos de sucesso e validade, da criança a avaliar, do seu historial, do tipo de perturbação ou problema que manifesta, do contexto em que está inserida e do envolvimento familiar na situação.

2.3.1. AVALIAÇÃO DA SEMÂNTICA

Para avaliar o conhecimento semântico de uma criança torna-se importante ter presente alguns aspectos que poderão influenciar o nosso objetivo.

O primeiro aspeto está relacionado com a amostra, considerada representativa, do discurso da criança.

A análise da semântica dificilmente poderá ser realizada a partir de uma única amostra do discurso da criança, o que não se sucede ao nível das análises morfológica, sintática e fonológica.

De acordo com Lund e Duchan (1993), quando se tenta determinar qual o significado que determinada palavra possui para a criança, é necessário ter disponível as diferentes produções que a criança possui para essa mesma palavra. Do mesmo modo, quando investigamos os diferentes tipos de significados que a criança é capaz de expressar, devemos ter presente que tanto o contexto como o tópico de conversação determinam o tipo de palavras usadas no seu discurso oral, bem como as relações que estabelece entre elas.

Sendo assim, torna-se evidente que o avaliador necessita de vários momentos com a criança, para que seja possível obter uma amostra representativa do seu conhecimento semântico (Lund & Duchan, 1993). A recolha deste tipo de amostra, só se torna possível se o avaliador reunir amostras de discurso espontâneo e provocado.

Para tal, o avaliador deve permitir à criança numa fase inicial, assumir a liderança das conversações, no sentido de apurar o seu modo natural de expressar ideias. Mais tarde, este pode introduzir questões com o objetivo de encorajar a produção, por parte da criança, de significados específicos. Também pode recorrer a procedimentos de carácter mais formal com o propósito de desencadear operações semânticas específicas (Lund & Duchan, 1993).

O segundo aspeto a ter em conta na avaliação da semântica está relacionado com a avaliação do vocabulário compreensivo da criança.

Segundo Acosta et al. (2006), a avaliação do vocabulário compreensivo vai nos permitir determinar quais as palavras-chave, referentes aos nomes, verbos e adjetivos, que são conhecidas pela criança.

Inicialmente solicita-se à criança o reconhecimento e identificação de palavras que designam dimensões de cor, tamanho, espaço e tempo. Em seguida, avalia-se as relações que, a criança, estabelece entre essas mesmas palavras, ou seja, as relações que se estabelecem entre objetos, pessoas e acontecimentos traduzidas mediante o uso de preposições, advérbios de lugar, tempo, entre outros.

De forma frequente, a avaliação do vocabulário compreensivo revela não ser uma tarefa fácil. Em várias situações, torna-se difícil diferenciar as respostas que indicam uma decodificação específica do *input* linguístico das respostas geradas pela decodificação das pistas contextuais. Existe sempre a possibilidade da criança estar atenta a outro tipo de pistas que não sejam as linguísticas, no sentido de determinar o significado das frases (Loeb, McCormick, & Schiefelbusch, 1997).

Este processo avaliativo demonstra ser menos interativo e mais dirigido pelo adulto, durante o qual a criança não necessita de utilizar, de forma obrigatória, a expressão verbal para cumprir as tarefas propostas. Por sua vez, o avaliador necessita de recorrer a diferentes métodos tais como testes estandardizados, observações, entre outros, e limitar as respostas da criança a opções únicas.

Salientamos, ainda, que a análise de todos os aspetos da semântica não é aconselhável para determinadas crianças. Por exemplo, não é expectável que crianças com limitações significativas ao nível do vocabulário expressivo desenvolvam as relações semânticas mais tardias ou a linguagem figurativa. De igual modo, crianças mais velhas, com um núcleo lexical alargado, por vezes apresentam erros específicos que devem ser analisados, como por exemplo, a seleção inadequada de palavras em determinadas situações (Acosta et al., 2006).

Existem alguns testes estandardizados e/ ou aferidos em língua inglesa e portuguesa que permitem avaliar a componente da semântica, tais como o PPVT - *Peabody Pictures*

Vocabulary Test, de Dunn (1995); *BOEHM - Boehm Test of Basic Concepts*, de Boehm (1969) e *Detroit Test of Learning Aptitudes*, de Baker e Leland (1959), o ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas áreas da Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática de Andrade, Befi-Lopes, Fernandes, e Wertzner (2004), a TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas de Viana (2004), a PALPA-P – Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e Afasia em Português de Vasconcelos e Schoner (2006), a TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança de Sua-Kay e Tavares (2006) e a ALO – Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim (2004).

2.3.1.1. AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO LEXICAL

De acordo com Lund e Duchan (1993), o significado lexical, ou seja, das palavras, pode ser avaliado através de amostras de linguagem obtidas a partir do discurso espontâneo e de procedimentos de evocação.

As amostras de linguagem, obtidas a partir do discurso espontâneo da criança, permitem realizar múltiplas tarefas, entre as quais destacamos as seguintes:

- Transcrever partes do discurso da criança, nas quais se verifica o uso de palavras ou frases com significados diferentes aos convencionados pelo adulto. Este procedimento permite verificar se ocorre o uso dos processos de sobre ou subgeneralização;

- Procurar omissões significativas de palavras, sugeridos por uma alta proporção de termos idiossincráticos ou indefinidos presentes no discurso. O avaliador deverá elaborar uma lista de todos os nomes, pronomes e descrições indefinidas ou dos gestos que substituem palavras específicas e determinar se a sua omissão ocorre numa ou mais classes de significado;

- Procurar o uso restrito ou omissão de classes de palavras. Esta situação pode ser verificada através de uma pesquisa dos termos indefinidos utilizados e de listagens de classes de palavras que se encontram omissas nas amostras de linguagem.

Por vezes, as amostras de linguagem obtidas a partir do discurso espontâneo revelam-se incompletas. Como tal, a produção de determinadas palavras ou significados podem ser induzidos no discurso, a partir dos seguintes procedimentos de evocação:

- Recurso a referentes alternativos perante a presença de erros semânticos no discurso espontâneo da criança;

- Definição, por parte da criança, das palavras que utiliza de forma incorreta;

- Preparação de jogos com o objetivo de avaliar o uso de vocabulário específico por parte da criança.

- Criação de situações linguísticas específicas com o objetivo de provocar a produção de determinadas classes de palavras, que aparentemente se encontram ausentes ou restritas no discurso espontâneo da criança.

2.3.1.2. AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO RELACIONAL ABSTRATO

O significado relacional abstrato, à semelhança do significado lexical, também ser avaliado através de amostras de linguagem obtidas a partir do discurso espontâneo e de procedimentos de evocação (Lund & Duchan, 1993).

Assim, a partir de amostras do discurso espontâneo o avaliador poderá construir ou rever as listas, já elaboradas, das palavras e frases que a criança utiliza com significados diferentes aos convencionados pelo adulto e, anotar quais os termos que são utilizados para estabelecer significados relacionais. Deverá ter em atenção os advérbios e as conjunções.

O procedimento seguinte consiste em listar as diferentes produções (erradas) que expressam a mesma relação e, procurar na amostra as situações nas quais essa relação é utilizada de uma forma correta. Este procedimento permite observar se o problema é de carácter geral ou específico. Por exemplo, podemos encontrar crianças que conseguem expressar localizações a partir do uso de advérbios simples mas têm dificuldades no uso de frases preposicionais utilizadas para indicar localizações. O problema parece centrar-se mais no significado relacional das preposições do que no próprio conceito (de lugar) em si.

Quando determinados significados relacionais abstratos encontram-se ausentes do discurso da criança, o avaliador pode recorrer aos seguintes procedimentos de evocação:

- Em contexto de jogo, dar instruções à criança que requeiram a descodificação de vários significados relacionais. Por exemplo, o uso das preposições espaciais permitem avaliar a compreensão das relações de lugar;
- Contar uma história à criança que possua vários tipos de relações entre acontecimentos, tais como relações casuais, temporais, coordenadas ou adversativas. Perante a recontagem da história, por parte da criança, o avaliador constata a presença ou a ausência das conjunções necessárias;
- Desempenhar tarefas de metalinguagem.

2.3.1.3. AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO NÃO LITERAL

O significado não literal é expresso através das metáforas, idiomas, provérbios e piadas (Lund & Duchan, 1993).

Para avaliar a compreensão da dupla função dos adjetivos, Asch e Nerville (citados por Lund & Duchan, 1993) sugerem o seguinte procedimento: o avaliador, após assegurar-se que a criança compreende o significado literal de adjetivos (ex: caloroso) coloca-lhe questões que possuam os mesmos adjetivos mas com o significado não literal (ex: o João é uma pessoa calorosa?). Uma outra estratégia, desenvolvida por Winner, Rosenstiel e Gardner (citados por Lund & Duchan, 1993) baseia-se na explicação dada pela criança, de frases que possuam palavras metafóricas.

A avaliação dos idiomas pode ser feita através do procedimento de seleção de imagens, desenvolvido por Lodge, Leach e Print (citados por Lund & Duchan, 1993). Este consiste na apresentação dos idiomas, inseridos num contexto, que lhe possibilita dois tipos de interpretação: literal e não literal. Em seguida, pede-se à criança para seleccionar a imagem representativa do significado compreendido;

Por sua vez, a explicação de provérbios, por parte de crianças mais velhas, faculta dados importantes sobre a capacidade, que estas possuem, em utilizarem a linguagem de uma forma não literal e reconhecerem as implicações do seu uso na sociedade.

A última forma de avaliar a compreensão do significado não literal é através do relato de piadas por parte das crianças. O facto da criança apreciar piadas não significa, obrigatoriamente, que as compreenda. Como tal, o avaliador pode pedir à criança que explique as piadas que considera divertidas. Verificar quais as piadas ou enigmas que a criança compreende faculta, ao avaliador, informações importantes acerca da sua capacidade em lidar com o aspeto ambíguo da linguagem.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O projeto de investigação desenvolvido surgiu face à notória escassez de instrumentos, formais e comercialmente disponíveis, de avaliação e diagnóstico na área da linguagem de forma geral e em relação às componentes de forma específica, bem como da necessidade de estabelecer dados normativos ao nível da compreensão de vocábulos por parte das crianças de idades pré-escolar e escolar. Desta forma, propõe-se a tradução e adaptação da prova ROWPVT (Brownell, 2000) para o Português Europeu, com a finalidade de desenvolver um instrumento de trabalho que permita recolher dados normativos sobre o desenvolvimento linguístico, promotores de práticas de avaliação e intervenção eficazes nos atrasos e perturbações das competências comunicativas e linguísticas.

3.2. OBJETIVOS DO ESTUDO E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo, de caráter exploratório, apresenta-se com os seguintes objetivos:

- Traduzir e adaptar a prova ROWPVT (Brownell, 2000) para o Português Europeu, na faixa etária entre os 5 e os 10 anos;
- Analisar o desempenho linguístico ao nível da compreensão do vocabulário, nas crianças em idade pré-escolar e escolar, entre os 5 e os 10 anos.

De acordo com Almeida e Freire (2008), as hipóteses encaram-se como explicações ou soluções mais plausíveis para um problema. Nesta investigação delinearam-se as seguintes hipóteses:

Ho: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças de diferentes faixas etárias (5 aos 10 anos);

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças de diferentes faixas etárias (5 aos 10 anos);

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças de diferentes contextos educacionais¹ (urbano e rural);

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças de diferentes contextos educacionais (urbano e rural);

H0: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças de diferentes anos de escolaridade (ensino pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico);

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças de diferentes anos de escolaridade (ensino pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico);

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças do género feminino e do género masculino;

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, entre crianças do género feminino e do género masculino.

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, e as habilitações literárias do pai e da mãe;

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho linguístico, ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt, e as habilitações literárias do pai e da mãe;

¹ Em Portugal, o contexto educacional é baseado na localização geográfica das escolas de acordo com a classificação territorial Governamental (www.dren.mim-edu.pt)

3.3. AMOSTRA

Para a realização deste estudo recorreu-se a uma amostra não probabilística de conveniência, ou seja, um tipo de amostragem cujo a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes (Marôco, 2010). Neste caso, os elementos que constituem a amostra foram selecionados pela sua conveniência, a de pertencerem ao mesmo agrupamento e a estabelecimentos de ensino com determinadas características.

A amostra é composta pelo número total de alunos a frequentar duas escolas de diferentes contextos escolares, pertencentes a um dos Agrupamentos Escolares do concelho de Fafe. De acordo com Coimbra (2007), este concelho localiza-se no distrito de Braga, Baixo - Minho e é delimitado a Norte pelos concelhos de Póvoa de Lanhoso e Vieira do Minho, a leste pelos concelhos de Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto, a sul pelo concelho de Felgueiras e a ocidente pelo de Guimarães, estendendo-se por uma área de 224 km², numa altitude média de 354 metros, havendo, no entanto, locais onde a altitude atinge 890 metros.

O concelho de Fafe é composto por 36 freguesias, com uma área média por freguesia de 6,1 km², num total de 218,9 km².

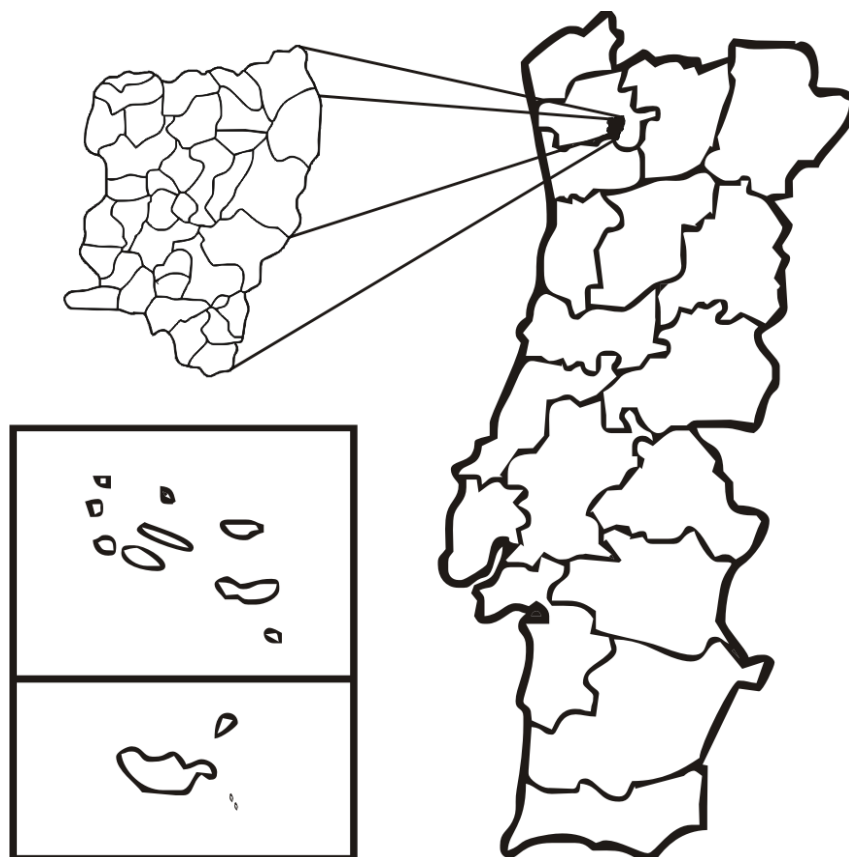


Figura 1. Localização geográfica do concelho de Fafe e das suas freguesias.

A sua economia assenta numa base industrial difusa tradicional (têxtil e vestuário), que enquadra todo o Ave. De acordo com o último recenseamento geral da população, realizado em 2001, residiam neste concelho 52.757 habitantes.

Como infraestruturas de suporte a este concelho apresentam-se piscinas, complexos desportivos, pista de ciclo turismo e motocross, centros de juventude, biblioteca municipal, zona industrial, estádio municipal, circuitos de manutenção, pavilhão multiusos, cineteatro, entre outros. Salienta-se, ainda, número elevado de hiper e supermercados. Destaca-se também a existência de bares, centros comerciais, espaços de diversão noturna e diurna e um amplo espaço de restauração e hotelaria.

No que concerne à parte educacional, o concelho de Fafe tem uma escola secundária e cinco agrupamentos de escolas:

- Agrupamento Prof. Carlos Teixeira;
- Agrupamento de Silvaes;
- Agrupamento de Arões,
- Agrupamento Montelongo;
- Agrupamento Padre Joaquim Flores.

No ensino particular, o concelho usufrui de uma escola profissional, um instituto de estudos superiores e um colégio até ao 7.º ano de escolaridade.

A seleção do agrupamento no qual se realizou o estudo teve por base os seguintes critérios:

- Agrupamento com maior número de alunos;
- Agrupamento que possuísse escolas da rede escolar pública em diferentes contextos educativos (rural versus urbano);
- Agrupamento que possuísse, na sua composição, escolas da rede escolar pública com jardim de infância integrado.

A amostra selecionada é composta por um total de 182 alunos com a seguinte distribuição por anos escolares (ver quadro 4):

Quadro 4

Frequência e percentagem de alunos por anos de escolaridade

Ano de Escolaridade	Frequência (n)	Percentagem (%)
Pré-escolar	27	14.8
1.º ano	34	18.7
2.º ano	31	17.0

Quadro 4 (Continuação)

Ano de Escolaridade	Frequência (n)	Percentagem (%)
3.º ano	41	22.5
4.º ano	49	26.9
Total	182	100.0

No global, 96 alunos pertencem ao contexto educacional rural e 86 ao contexto educacional urbano, sendo que 87 são do género feminino e 95 do género masculino (ver quadro 5).

Quadro 5

Frequência e percentagem de alunos por contexto educacional e género

Rural				Urbano			
Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
43	23.6%	53	29.1%	44	24.2%	42	23.1%

A amplitude de idades encontra-se entre os 5 e os 10 anos ($M = 7.55$; $SD = 1.435$), contando com a seguinte distribuição (ver quadro 6):

Quadro 6

Frequência e percentagem de alunos por idade em anos

Idade (anos)	Frequência (n)	Percentagem (%)
5	18	9.9
6	31	17.0
7	36	19.8
8	34	18.7
9	55	30.2
10	8	4.4
Total	182	100,0

As habilitações literárias dos pais distribuem-se da seguinte forma, face ao contexto educacional (ver figuras 2 e 3):

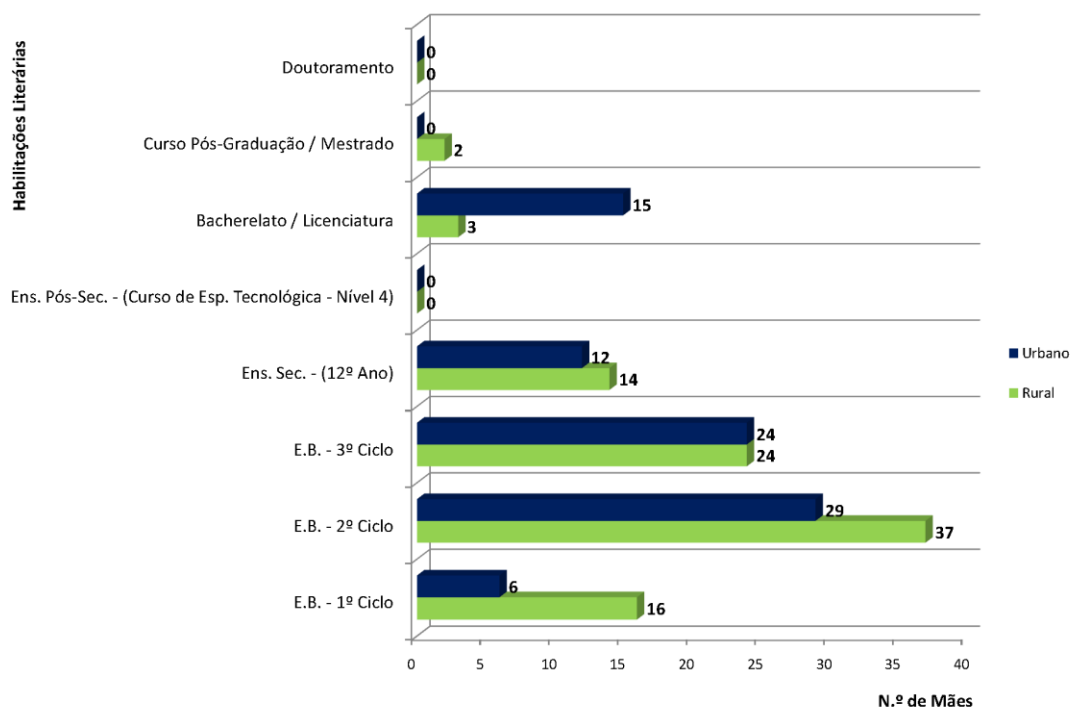


Figura 2

Habilitações literárias das mães por contexto educacional.

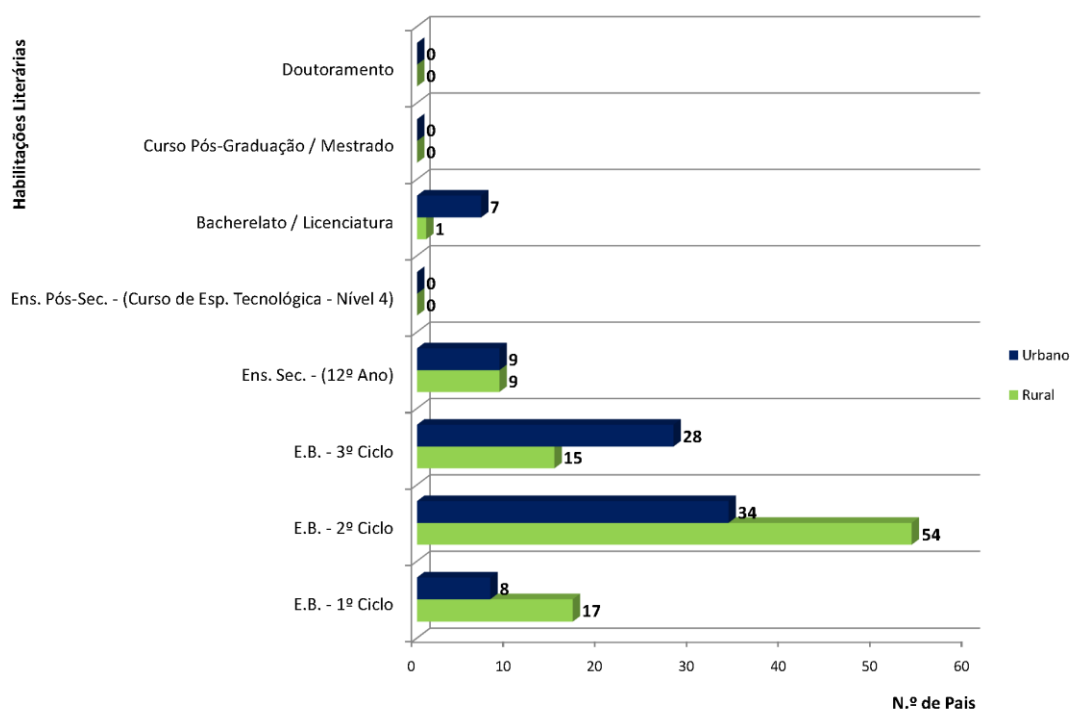


Figura 3

Habilitações literárias dos pais por contexto educacional.

Para a análise de quaisquer dados de um estudo torna-se imprescindível classificar as variáveis do mesmo. A variável independente representa "...a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável – a variável dependente" (Leandro e Freire, 2008, p. 55). No presente estudo definiram-se como variáveis independentes o género, a idade, o ano de escolaridade, habilitações literárias dos pais e o contexto educativo e como variável dependente o desempenho na prova (ver quadro 7).

Quadro 7

Classificação das variáveis do estudo (Leandro & Freire, 2008)

Designação	Estatuto do estudo	Mensurabilidade
Desempenho na prova	Dependente	Intervalar
Idade	Independente	Proporcional
Género	Independente	Nominal
Ano de escolaridade	Independente	Proporcional
Contexto educacional	Independente	Nominal
Habilitações literárias do pai	Independente	Proporcional
Habilitações literárias da mãe	Independente	Proporcional

3.4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

No que se refere ao processo de recolha de dados, foi elaborada uma ficha de identificação da criança, a ser preenchido pelo professor titular de turma, no sentido de recolher dados sociodemográficos nomeadamente o género, data de nascimento, idade, ano de escolaridade, habilitações literárias dos pais e identificação do estabelecimento de ensino do aluno (ver anexo A).

Para a recolha de dados sobre o desempenho linguístico das crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, ao nível da compreensão de vocábulos, escolheu-se a prova ROWPVT (Brownell, 2000). Esta caracteriza por ser uma prova formal de avaliação da compreensão de vocábulos, validada e estandarizada para a língua inglesa e, por apresentar uns índices de fiabilidade e validade de excelência, sendo que é referenciada na literatura sobre estudos de investigação no âmbito da avaliação da linguagem

O ROWPVT (Brownell, 2000) foi desenvolvido para ser ministrado a uma população com faixa etária compreendida entre os 2 anos e 0 meses e os 18 anos e 11 meses e é

composto por um manual, um conjunto de 170 pranchas compiladas num caderno espiral com um cavalete dobrável, e um pacote de 25 formulários de registo.

Para aplicar a prova, o examinador exhibe as placas de forma sequenciada ao examinado, sendo que cada placa é composta por 4 ilustrações. Em seguida, apresenta oralmente uma palavra de estímulo que o examinado deve descodificar, e consequentemente identificar a ilustração correspondente ao significado da mesma.

A prova encontra-se organizada segundo um grau crescente de complexidade. Como tal, quando o examinado se torna incapaz de identificar corretamente um número específico e sequencial de itens, a prova é interrompida sendo possível estabelecer uma linha de base e um teto para cada indivíduo. O tempo total para a administração e pontuação é tipicamente de 15 a 20 minutos. O facto de ser uma prova formal, validade e estandardizada permite converter as pontuações brutas em pontuações padronizadas, bem como identificar os percentis e as idades equivalentes.

A tradução e adaptação de instrumentos internacionais requer a adoção de procedimentos que devem ser meticolosos e criteriosos, uma vez que a tradução e a adaptação são tão importantes quando a construção de um novo instrumento. "a busca pelo máximo de equivalência entre o instrumento original e a sua versão traduzida deve guiar todo o processo, de maneira a evitar formas, muitas vezes sutis, de distorção" (Giusti & Befi-Lopes, 2008, p. 208). Assim sendo, uma sequência de fases deve ser escrupulosamente seguida, para que o instrumento traduzido possa ser utilizado num contexto diferente em termos sociais, linguísticos e culturais.

A primeira fase consiste na tradução (*forward*) do instrumento original. A autorização dos autores para a referida tradução e adaptação do instrumento foi dada à orientadora desta dissertação de mestrado, no âmbito de um projeto de investigação. Assim, procedeu-se, então, à tradução dos itens para a língua portuguesa por um nativo da língua.

Tendo presente que nesta fase "diversos tipos de equivalências relativamente ao original, tal como a cultural, a semântica, a técnica, a de conteúdo, a de critério e a conceitual" (Giusti & Befi-Lopes, 2008, p. 208) devem ser considerados, procedeu-se numa segunda fase à retroversão (*backtranslation*) da prova, feita por um investigador da área das perturbações da linguagem.

Por último, as duas versões (a original e a retrotraduzida) foram comparadas, por um painel de 3 especialistas da área do desenvolvimento e das perturbações da linguagem, que assim analisaram a tradução e adaptação dos itens em questão para o Português Europeu.

3.4.1. PROJETO PILOTO

O projeto piloto é um processo que deve ser implementado na validação transcultural de um instrumento para uma determinada língua. A sua aplicação permite verificar as suas condições de aplicabilidade e possibilita ao investigador verificar se a tradução do instrumento é interpretada de forma correta pelas crianças.

De acordo com Windelfelt (2005), a existência do projeto piloto permite ajustes e deteção de incoerências e pode, ainda, aumentar a validade do instrumento.

No sentido de se verificar a exequibilidade da aplicabilidade da prova ROWPVT (Brownell, 2000) para o Português Europeu, realizou-se o projeto piloto que, devidamente precedido pela obtenção de autorização da escola e dos encarregados de educação, permitiu verificar questões referentes: (1) à compreensão dos itens e das instruções da prova por parte dos sujeitos, (2) às dificuldades em responder a questões, (3) ao grau de atenção dos respondentes, (4) ao tempo de aplicação da prova e (5) às condições do ambiente onde serão recolhidos os dados.

Este projeto foi implementado junto de 8 alunos distribuídos da seguinte forma: 4 do género feminino e 4 do género masculino, sendo que 1 aluno pertence ao ensino pré-escolar, 1 aluno ao 1.º ano, 2 alunos ao 2.º ano, 3 alunos ao 3.º ano e 1 aluno ao 4.º ano de escolaridade. Todos frequentam um estabelecimento de ensino da rede escolar pública do concelho de Fafe. Antes do início da aplicação da prova, foram explicadas as instruções a cada aluno e pediu-se que respondessem às questões. Foram, também, considerados todos os comentários e opiniões sobre a lógica e clareza dos vocábulos.

A prova foi ministrada num ambiente calmo e descontraído na escola, local escolhido para o efeito. O aluno esteve sentado confortavelmente ao lado do examinador. A sua aplicação teve início com a apresentação do caderno das pranchas e com a explicação do objetivo da mesma. Em seguida, facultou-se a instrução de forma clara e precisa, e perguntou-se ao aluno se compreendia o que lhe fora dito. Após a realização dos itens de preparação para a prova, foi iniciada a passagem total dos itens nos casos dos alunos que frequentavam o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade e, a passagem dos itens até ao item 99 no caso dos alunos que frequentavam o ensino pré-escolar. O seu tempo de aplicação dependeu diretamente do ritmo de cada aluno e da sua motivação para a mesma, contudo a média do tempo de aplicação da prova situava-se nos 30 minutos. Não foi permitido qualquer tipo de ajudas e foram aceites respostas retificadas pelo aluno quando feitas de forma espontânea.

Perante a análise das observações e registos efetuados ao longo do projeto piloto observou-se resultados positivos de aplicabilidade da prova, sendo passível de ser utilizada no presente estudo.

3.4.2. ROWPVT-Pt

A versão final traduzida para Português Europeu da prova ROWPVT (Brownell, 2000), utilizada neste estudo, é constituída por 150 imagens/ vocábulos, apresentados na mesma ordem que a versão original: A. Homem, B. Boneca, C. Círculo, D. Cavar, 1.sapatilha, 2.carro, 3.colher, 4.cama, 5.peixe, 6.cinto, 7.casa, 8.cenoura, 9.chapéu, 10. cadeira, 11.balão, 12.mão, 13.porta, 14. vaca, 15.relógio, 16.polegar, 17.urso, 18.pessoas, 19.cortar, 20. doninha, 21.flor, 22.feliz, 23.entornar, 24.ladRAR, 25.joelhos, 26.caranguejo, 27.pera, 28.compras, 29.roda, 30.aberto, 31.inverno, 32.selva, 33.bolsa, 34.partido, 35.losango, 36.peru, 37.enviar, 38.lenha, 39.malabarista, 40.derreter, 41.capuz, 42.lança, 43.oval, 44.festa, 45.letra, 46.líquido, 47.barulho, 48.cisne, 49.penhasco, 50.barco à vela, 51.carço, 52.número, 53.nascer, 54.piloto, 55.galho, 56.erupção, 57.reflexo, 58.vinha, 59.monociclo, 60.saxofone, 61.examinar, 62.cebola, 63.par, 64.conversa, 65.divisão, 66.proteger, 67.ferido, 68.torneira, 69.angústia, 70.coroa, 71.felpudo, 72.cofre, 73.tubo de mergulho, 74.octógono, 75.boletim de inscrição, 76.entretenimento, 77.pedras preciosas, 78.estrela de xerife, 79.sonolente, 81.quartos, 82.soluçar, 83.pala, 84.camadas, 85.solucionar, 86.apertivos, 87.meter, 88.sussurar, 89.bicos de gás, 91.irregular, 92.competição, 93.demonstração, 94.costura, 95.girar, 96.perigoso, 97.refletir, 98.berloque, 99.aquático, 100.paralelo, 101.domesticável, 102.verificar, 103.compasso, 104.felino, 105.imperatriz, 106.marsupial, 107.civil, 108.tandem, 109.garra, 110.provisões, 111.ave, 112.monarca, 113.paleta, 114.justiça, 115.confinado, 116.despejar, 117.bolsa, 118.quarto crescente, 119.maçarico, 120.suspenso, 121.emblema, 122.jorro, 123.diâmetro, 124.crânio, 125.concavo, 126.flutuante, 127.rústico, 128.excitação, 129.desfazer, 130.organismo, 131.ascender, 132.tridente, 133.oficiar, 134.presa, 135.inativo, 136.exuberante, 137.periódico, 138.marítimo, 139.maternal, 140.repetitivo, 141.vaguear, 142.aliciar, 143.aliciar, 144.bobo, 145.florete, 146.viga, 147.coroação, 148.travesseiro, 149.matizado e 150.iluminação.

A aplicação da prova decorreu em condições idênticas às da do projeto piloto, uma vez que estas demonstraram estar completamente adequadas ao propósito da investigação.

3.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Numa primeira etapa procedeu-se ao contacto com a Câmara Municipal, no sentido de obter as listas dos estabelecimentos de ensino que constituem todos os agrupamentos do concelho de Fafe. De acordo com os objetivos do presente trabalho, selecionou-se o agrupamento de interesse de acordo com os critérios previamente explanados, e iniciou-se o processo de obtenção da concessão para a realização do estudo por parte da Direção do mesmo (ver anexo B). Neste sentido, foi realizada uma reunião com o Presidente do Agrupamento de forma a apresentar os objetivos do estudo, os instrumentos a aplicar aos alunos e as condições de recolha de dados. Assegurou-se, de igual modo, que ao longo de todo este processo estivesse garantido o cumprimento escrupuloso dos indispensáveis procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a garantia de confidencialidade no tratamento e na divulgação dos dados obtidos. Após a anuência por parte do agrupamento, deslocámo-nos aos estabelecimentos de ensino selecionados com o objetivo de apresentar, ao coordenador e professores titulares de turma, o estudo a desenvolver e avançar para o processo de pedido de autorização dos encarregados de educação (ver anexo C). Este foi-lhes entregue em mão, pelo professor titular de turma, que também foi o responsável pela sua receção, bem como pelo preenchimento do questionário de recolha de dados supracitado. A totalidade dos encarregados de educação acedeu ao pedido, autorizando a participação dos educandos e, em algumas situações, demonstrando interesse em conhecer os resultados obtidos no estudo. A aplicação da prova foi feita ao longo do segundo período, em tempos não letivos e de acordo com o horário de cada turma.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

De acordo com Almeida e Freire (2008), a última etapa numa investigação consiste na análise dos dados recolhidos.

Os dados recolhidos neste estudo foram analisados com recurso ao *software Predictive Analytics Software Statistics* (PASW) (ex-SPSS) v.18, perante uma abordagem descritiva (médias, desvio padrão, máximos e mínimos) e inferencial (teste *t*, análise de variância e regressão linear). Em seguida, foi efetuada uma análise das qualidades psicométricas da prova.

4.1. ANÁLISE DESCRITIVA

Numa primeira fase da análise dos resultados, descrevem-se e sumariam-se os produtos obtidos através de quadros, figuras, gráficos, entre outros, "apresentando-se as amostras utilizadas em relação às suas características descritivas mais importantes e os resultados nas variáveis analisadas, quer na amostra global, quer nas subamostras que desejamos considerar" (Almeida & Freire, 2008, p.222). Os resultados apresentados devem dar a conhecer as características mais proeminentes de uma amostra, tal como a sua distribuição nas variáveis consideradas. Todos estes procedimentos são importantes para a apreciação das análises estatísticas seguintes, tanto em termos de legitimidade como de força das conclusões retiradas do estudo (Almeida & Freire, 2008). De acordo com Marôco (2010), recorre-se à estatística descritiva para analisar os dados através de indicadores denominados estatísticas, nomeadamente a medidas de tendência central (média, mediana, moda), medidas de tendência não central (percentis, valores máximo e mínimo) e medidas de dispersão (desvio padrão).

De forma a efetuar uma análise global da distribuição dos resultados obtidos ao nível do desempenho linguístico das crianças, em termos de vocabulário compreensivo, face ao género, idade cronológica, ano de escolaridade e do contexto educacional, apresentamos os quadros 8 e 9.

Quadro 8

Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo prova ROWPVT-Pt pelas variáveis independentes (ano de escolaridade, género, contexto educacional)

			Frequência (n)	Média	Desvio de Padrão	Mínimo	Máximo
Pré-escolar	Feminino	Urbano	6	68.33	6.74	57	76
		Rural	8	60.63	7.91	48	72
	Masculino	Urbano	2	75.50	6.36	71	80
		Rural	11	65.82	10.00	49	81
1.º ano	Feminino	Urbano	6	91.33	6.19	82	98
		Rural	9	90.78	8.63	78	105
	Masculino	Urbano	12	95.75	11.92	73	111
		Rural	7	94.71	9.93	78	108
2.º ano	Feminino	Urbano	6	95.83	10.94	81	109
		Rural	11	94.73	6.13	82	102
	Masculino	Urbano	8	104.88	10.92	92	121
		Rural	6	94.33	5.05	87	101
3.º ano	Feminino	Urbano	9	108.33	7.42	95	118
		Rural	7	103.57	8.90	88	115
	Masculino	Urbano	9	105.00	6.14	96	114
		Rural	16	107.00	12.84	78	122
4.º ano	Feminino	Urbano	17	117.24	7.92	102	127
		Rural	8	112.63	5.32	103	119
	Masculino	Urbano	11	114.36	14.52	89	136
		Rural	13	116.00	7.70	102	133

Quadro 9

Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt por idade cronológica

Ano de Escolaridade	Idade	Frequência (n)	Média	Desvio de Padrão	Mínimo	Máximo
Pré-escolar	5	18	63.72	9.68	48	81
	6	9	69.22	6.80	55	76
1.º ano	6	22	91.68	10.30	73	111
	7	12	96.67	7.90	86	110
2.º ano	7	24	97.04	10.22	81	121
	8	7	99.00	4.32	94	107

Quadro 9 (Continuação)

Ano de Escolaridade	Idade	Frequência (n)	Média	Desvio de Padrão	Mínimo	Máximo
3.º ano	8	27	108.89	8.46	88	122
	9	14	101.21	10.39	78	112
4.º ano	9	41	116.59	8.55	99	136
	10	8	110.00	11.61	89	124

4.1.1. GÉNERO/ IDADE

De acordo com a análise descritiva efetuada (i.e., médias, desvios padrão e valores mínimo e máximo) dos resultados obtidos na prova ROWPVT-Pt em função do género, verifica-se que as crianças do género masculino apresentam valores superiores ($M=100.16$; $DP=18.220$; $Max=136$) aos do género feminino ($M=97.37$; $DP=18.994$; $Max=127$), exceto ao nível do valor mínimo no qual praticamente não se observa diferença (masculino $Min=49$; feminino $Min=48$) (ver quadro 10).

Ao nível da idade, verifica-se que a média e os valores máximo e mínimo aumentam proporcionalmente à idade até à faixa etária dos 8 anos, sendo que a faixa etária dos 5 anos foi a que apresentou valores mais baixos ($M=63.72$; $DP=9.682$; $Min=48$; $Max=81$), seguindo-se os encontrados para os 6 anos ($M=85.16$; $DP=13.929$; $Min=55$; $Max=111$), para os 7 anos ($M=96.92$; $DP=9.394$; $Min=81$; $Max=121$) e para os 8 anos ($M=106.85$; $DP=8.729$; $Min=88$; $Max=122$) (ver quadro 10). Observam-se dois valores de realçar nas faixas etárias dos 9 e dos 10 anos. O valor mínimo diminui na faixa etária dos 9 anos ($M=112.67$; $DP=11.214$; $Min=78$; $Max=136$), sendo que na faixa etária dos 10 anos diminui o valor da média ($M=110.00$; $DP=11.613$; $Min=89$; $Max=124$). Será, contudo, de realçar que o n nesta faixa etária apresenta um valor de 8 sujeitos (ver quadro 10).

Quadro 10

Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo da prova ROWPVT-Pt pelas variáveis independentes (género, idade)

Idade	Género	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
5	Feminino	61.13	8	7.624	48	73
	Masculino	65.80	10	11.003	49	81

Quadro 10 (Continuação)

Idade	Género	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
6	Feminino	83.17	18	13.747	55	105
	Masculino	87.92	13	14.251	71	111
7	Feminino	94.00	18	7.677	81	109
	Masculino	99.83	18	10.234	86	121
8	Feminino	105.54	13	8.530	88	118
	Masculino	107.67	21	8.957	94	122
9	Feminino	114.00	27	8.171	95	127
	Masculino	111.39	28	13.555	78	136
10	Feminino	114.33	3	11.240	102	124
	Masculino	107.40	5	12.260	89	119

A distribuição das médias do desempenho da prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, em função do género e da idade cronológica é apresentada na figura 4. A sua análise permite verificar que as diferenças mais significativas surgem nas faixas etárias dos 7 e dos 10 anos. Apesar dos rapazes com 7 anos apresentam melhores desempenhos do que as raparigas da mesma idade, tal não se verifica na faixa etária dos 10 anos, na qual ocorre a situação inversa.

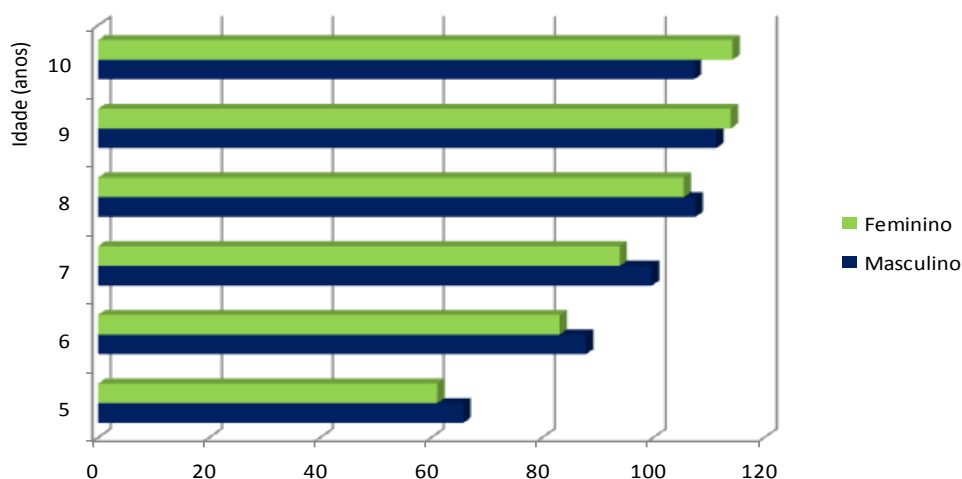


Figura 4

Médias do desempenho do vocabulário compreensivo em função do género e da idade.

Uma análise global dos dados sugere a possibilidade de se encontrarem diferenças significativas, no desempenho ao nível do vocabulário compreensivo, de acordo com a idade cronológica e género.

4.1.2. ANO DE ESCOLARIDADE/ CONTEXTO EDUCACIONAL

De acordo com a análise descritiva efetuada (i.e., médias, desvios padrão e valores mínimo e máximo) dos resultados obtidos na prova ROWPVT-Pt em função do ano de escolaridade, observa-se um aumento progressivo dos valores à exceção do valor mínimo no 3.º ano que diminui em relação ao 2.º ano, e do valor máximo no 3.º ano que é praticamente igual ao do 2.º ano, o que sugere um refinamento do desempenho, em termos de compreensão de vocábulos, com o progredir dos anos de escolaridade. Sendo assim, verificam-se os valores ($M=65.56$; $DP=9.082$; $Min=48$; $Max=81$) para o ensino pré-escolar, ($M=93.44$; $DP=9.705$; $Min=73$; $Max=111$) para o 1.º ano; ($M=97.48$; $DP=9.190$; $Min=81$; $Max=121$) para o 2.º ano; ($M=106.27$; $DP=9.752$; $Min=78$; $Max=122$) para o 3.º ano e ($M=115.51$; $DP=9.305$; $Min=89$; $Max=136$) para o 4.º ano (ver quadro 11).

Ao nível do contexto educacional, são observados melhores desempenhos no contexto educacional urbano. Este apresenta como valores ($M=102.83$; $DP=16.440$; $Min=57$; $Max=136$), ao passo que o rural apresenta ($M=95.24$; $DP=19.736$; $Min=48$; $Max=133$) (ver quadro 11).

Quadro 11

Distribuição dos resultados (média, desvios padrão, valores máximo e mínimo), do desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo pelas variáveis independentes (ano de escolaridade e contexto educacional)

Ano de Escolaridade	Contexto Educacional	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Pré-escolar	Rural	63.63	19	9.317	48	81
	Urbano	70.13	8	7.019	57	80
1º ano	Rural	92.50	16	9.121	78	108
	Urbano	94.28	18	10.386	73	111
2º ano	Rural	94.59	17	5.613	82	102
	Urbano	101.00	14	11.482	81	121
3º ano	Rural	105.96	23	11.691	78	122
	Urbano	106.67	18	6.826	95	118
4º ano	Rural	114.71	21	6.951	102	133
	Urbano	116.11	28	10.830	89	136

A distribuição das médias do desempenho da prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, em função do ano de escolaridade e do contexto educacional é apresentada na

figura 5. A sua análise permite verificar que as diferenças mais significativas surgem ao nível do ensino pré-escolar e do 2.º ano, sendo que estes alunos, ao nível do contexto educacional urbano apresentam melhor desempenho, em termos de vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt do que os seus pares do contexto educacional rural.

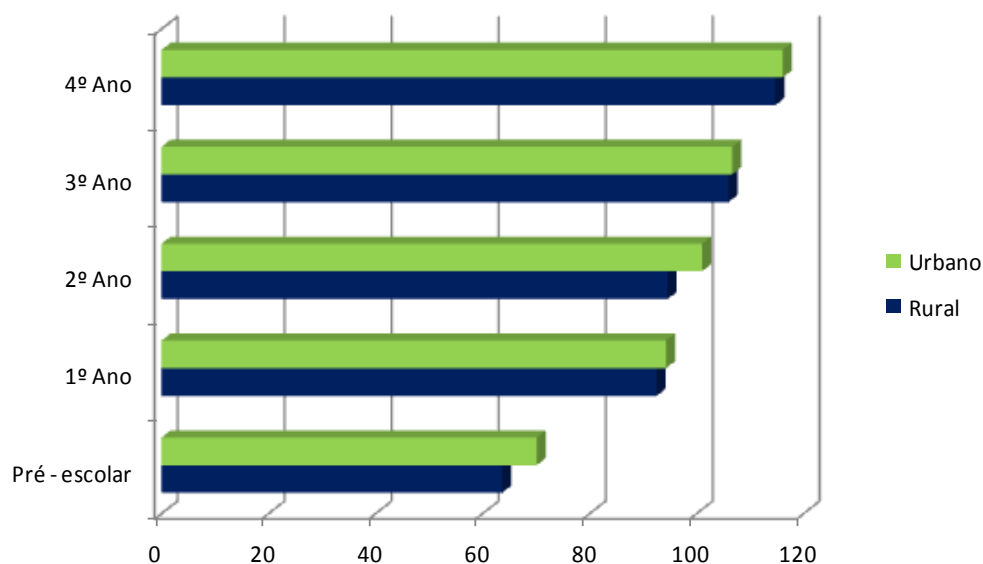


Figura 5

Médias do desempenho do vocabulário compreensivo em função escolaridade e contexto educacional.

Uma análise global dos dados sugere a possibilidade de se encontrarem diferenças significativas no desempenho, ao nível do vocabulário compreensivo, de acordo com o contexto educacional e o ano de escolaridade.

4.1.3. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE/ PAI

De acordo com a análise descritiva efetuada (i.e., médias, desvios padrão e valores mínimo e máximo) dos resultados obtidos na prova ROWPVT-Pt em função das habilitações literárias da mãe, observa-se que a média mais elevada encontra-se no bacharelato/ licenciatura ($M=106.61$; $DP=17.524$; $Min=71$; $Max=136$) e a mais baixa no 1º ciclo do ensino básico ($M=93.00$; $DP=21.119$; $Min=48$; $Max=119$). As médias intermédias, sem variações significativas entre si, encontram-se no 2º ciclo do ensino básico ($M=99.86$; $DP=18.776$; $Min=58$; $Max=133$), no 3º ciclo do ensino básico ($M=97.02$; $DP=14.571$; $Min=58$; $Max=121$) e no ens. sec. - 12.º ano ($M=98.88$; $DP=22.120$; $Min=49$; $Max=128$). O valor da média no curso pós-graduação/ mestrado ($M=101.00$;

$DP=28.284$; $Min=81$; $Max=121$) também diminui em função do grau académico anterior, contudo realça-se o valor de $n=2$. Não se registaram quaisquer valores para o ensino pós-secundário e doutoramento.

Comparativamente ao pai, a média de valor mais elevado é encontrada ao nível do bacharelato/ licenciatura ($M=105.88$; $DP=16.754$; $Min=80$; $Vax=125$) sendo que, a média de menor valor situa-se no 1º ensino básico ($M=94.16$; $DP=18.589$; $Min=55$; $Max=122$). O 3º ensino básico ($M=98.49$; $DP=20.215$; $Min=49$; $Max=133$) apresenta uma média cujo o valor é ligeiramente inferior à do 2º ciclo do ensino básico ($M=99.15$; $DP=17.974$; $Min=48$; $Max=125$). O ensino secundário (12.º ano) apresenta como valores $M=101.39$; $DP=18.765$; $Min=63$; e $Max=136$. Não se registaram quaisquer valores para o ensino pós-secundário, curso de pós-graduação/ mestrado e doutoramento.

A distribuição das médias do desempenho da prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, em função das habilitações literárias dos pais é apresentada na figura 6. A sua análise sugere um aumento progressivo no desempenho ao nível do vocabulário compreensivo de acordo com o aumento das habilitações literárias de cada um dos progenitores.

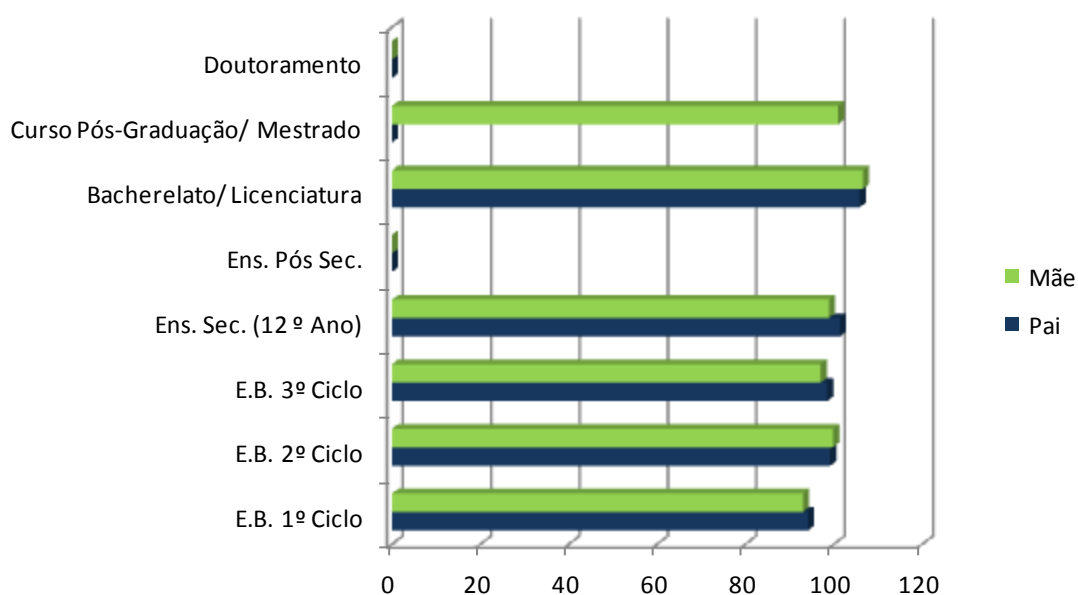


Figura 6

Médias do desempenho do vocabulário compreensivo em função das habilitações literárias dos pais.

4.2. ANÁLISE INFERENCIAL

Num segundo momento da análise de dados, adota-se a análise inferencial no sentido de testar as hipóteses previamente estabelecidas. A estatística inferencial "analisa, sobretudo, relações entre variáveis ou estuda diferenças entre grupos ou momentos de avaliação" (Almeida & Freire, 2008, p.222). Esta, tendo por base os elementos observados ou experimentados, possibilita extrapolar conclusões para um domínio mais abrangente de onde esses elementos foram retirados. "As inferências que requerem o conhecimento das probabilidades, são feitas através da estimação pontual, de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias" (Pestana & Gageiro, 2008, p.36). No presente estudo decidiu-se por testes paramétricos para dois grupos (Teste *t*) e três ou mais grupos (Análise de Variância – ANOVA – e comparações a posteriori – *post hoc*, Tukey test).

O teste *t* permite testar hipóteses sobre médias de variáveis quantitativas em variáveis dicotômica. Este subdivide-se em três tipos: para amostras independentes (teste *t*, e testes *t* simultâneos); para amostras emparelhadas e para uma amostra (Pestana & Gageiro, 2008).

No presente estudo recorreu-se ao teste *t* para duas amostras independentes, em que a comparação das médias é feita entre grupos de sujeitos na mesma variável. A distribuição *t* pode ter duas expressões diferentes consoante as variâncias possam ou não ser assumidas como iguais. Este primeiro pressuposto é analisado diretamente ao nível da significância do teste de Levene (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto à distribuição, os autores referem que, quando o $N > 30$ para as duas amostras, estas aproximam-se da distribuição normal, levando ambas às mesmas conclusões.

O One-Way Anova "analisa o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si" (Pestana & Gageiro, 2008, p.274). Este teste pode ser considerado como uma extensão do teste *t*, quando usado para comparar duas ou mais médias. Quando a variável independente possui mais que duas categorias dever-se-á recorrer a testes *Post-hoc*, à análise da tendência ou às comparações planeadas para determinar quais as médias que se influenciam entre si. Nos testes *Post-hot* comparam-se as respostas entre os pares de grupos existentes e permitem comparar pares de médias sem aumentar o erro tipo I (Pestana & Gageiro, 2008).

4.2.1. IDADE

Face ao já mencionado na análise descritiva, as médias entre as idades sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário compreensivo entre as crianças das diferentes faixas etárias (dos 5 aos 10 anos). Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes faixas etárias no desempenho na prova ROWPVT-Pt, ao nível do vocabulário compreensivo, $F(5,176) = 70.966$, $p = .000$. Assim, as crianças apresentam melhores desempenhos à medida que avançam na idade cronológica.

O teste Post-hoc Tukey HSD indica que existem diferenças significativas ($p < .05$) entre as várias faixas etárias exceto para as idades consideradas: 8 - 9 anos; 8 - 10 anos e 9 - 10 anos. Uma vez que não existe uma igual distribuição do N por cada categoria, recorreu-se a um teste Tukey HSD ajustado.

4.2.2. ANO DE ESCOLARIDADE

Face ao citado na análise descritiva, as médias entre os anos de escolaridade sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário compreensivo relativamente ao ano de escolaridade que a criança frequenta. Observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes anos de escolaridade (ensino pré-escolar, 1º, 2º, 3º e 4º ano), no desempenho na prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, $F(4,177) = 131.620$, $p = .000$.

O teste Post-hoc Tukey HSD indica que existem diferenças significativas ($p < .05$) entre as médias dos diferentes anos de escolaridade, excetuando-se entre o 1º e o 2º anos. Uma vez que não existe uma igual distribuição do N por cada categoria, recorreu-se a um teste Tukey HSD ajustado.

4.2.3. CONTEXTO EDUCACIONAL

As médias entre o contexto urbano e rural sugerem uma diferença no desempenho na prova, ao nível do vocabulário compreensivo, relativamente ao contexto. No sentido de se verificar se essa diferença se deve ao acaso procedeu-se à realização do teste t .

Face aos resultados obtidos, observaram-se diferenças significativas relativamente ao contexto educacional, no desempenho na prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, $t(180) = 2.799$, $p = .006$.

4.2.4. GÉNERO

As médias obtidas para o género masculino e o género feminino sugerem uma diferença no desempenho na prova, ao nível do vocabulário compreensivo, relativamente ao género. No sentido de se verificar se essa diferença se deve ao acaso procedeu-se à realização do test t .

Face aos resultados obtidos, não se observaram-se diferenças significativas relativamente ao género, no desempenho na prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, $t(180) = 1.011$, $p = .313$.

4.2.5. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE/ PAI

Face ao citado na análise descritiva, as médias entre as diferentes habilitações literárias da mãe e do pai sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário compreensivo das crianças. No sentido de verificar se essa diferença se deve ao acaso, procedeu-se a realização de um One-Way Anova.

Face aos resultados obtidos, não se observam diferenças estatisticamente significativas no desempenho na prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, em função das habilitações literárias da mãe, $F(5,176) = 1.207$, $p = .308$, bem como em função das habilitações literárias do pai, $F(4,177) = .773$, $p = .544$.

4.3. CORRELAÇÕES E REGRESSÃO LINEAR

O coeficiente de correlação de r de *Pearson* apresenta-se como uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas (Pestana & Gageiro, 2008). Esta grandeza estatística pode variar entre - 1.00 e + 1.00. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos maior é a associação linear. Esta, pode ser negativa se a variação entre as duas variáveis for em sentido inverso, ou seja, se o aumento de uma variável está associado à diminuição da outra; ou pode ser positiva, isto é, se a variação das variáveis for no mesmo sentido. Um valor de zero significa ausência de correlação ou independência da variância das variáveis consideradas (Pestana & Gageiro, 2008).

Assim, determinou-se o coeficiente de correlação de R de *Pearson* no sentido de se verificar as associações existentes entre as variáveis independentes e o desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt (ver quadro 12). Com a análise correlacional podemos verificar que apenas as variáveis independentes género e habilitações

literárias do pai não apresentaram valores significativos. Relativamente às variáveis ano de escolaridade ($r=.82$, $p=.000$) e idade ($r=.77$, $p=.000$) o coeficiente de *Pearson* indica-nos correlações elevadas e positivas que, de acordo com Pestana e Gageiro (2008) só podem ser consideradas elevadas com um valor superior .40. Deste modo, podemos verificar que as crianças melhoram o seu desempenho, ao nível do vocabulário compreensivo, à medida que avançam na idade e progridem nos anos de escolaridade.

Quadro 12

Média, desvios padrão e correlações entre o desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt e as variáveis independentes, N=182

Variável	Média	Desvio Padrão	Ano de escol.	Idade	Género	Hab. literárias da mãe	Hab. literárias do pai	Contexto educacional
Desempenho na prova	98.82	18.59	.82**	.77**	.07	.13*	.11	.20**
Ano de escolaridade	2.28	1.41	-	.95**	.01	-.03	-.08	.12*
Idade	7.55	1.43		-	.048	-.04	-.10	.13*
Género	1.52	.50			-	.04	.01	-.06
Hab. literárias da mãe	2.88	1.43				-	.67**	.20**
Hab. literárias do pai	2.47	1.12					-	.25**
Contexto	1.47	.501						-

* $p<.05$; ** $p<.01$

De acordo com Pestana e Gageiro (2008), a regressão é um modelo estatístico usado para prever o comportamento de uma variável dependente a partir de uma ou mais variáveis independentes. Ainda de acordo com os mesmos autores, quando existe apenas uma variável independente o modelo denomina-se por regressão linear simples. Perante duas ou mais variáveis independentes o modelo denomina-se por regressão linear múltipla. Segundo Morgan et al. (2004) existem vários métodos para investigar os dados na regressão linear. No presente estudo decidiu-se pela regressão simultânea, ou seja, partiu-se do princípio de que todas as variáveis independentes são importantes.

O modelo de regressão linear múltipla, adotado neste estudo exploratório, teve como propósito investigar quais as variáveis independentes (idade, género, contexto, ano de escolaridade, habilitações literárias da mãe e do pai) que melhor predizem o desempenho na prova ROWPVT-Pt, ao nível do vocabulário compreensivo.

Da análise do quadro 13, verifica-se que o ano de escolaridade prediz significativamente ($r^2=.86$, $p=.000$) o desempenho ao nível do vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt, quando incluídas todas as variáveis independentes. Assim, esta variável apresenta-se como sendo o único preditor a assinalar neste estudo.

O coeficiente de determinação múltipla, usando todas as variáveis independentes, é de .847 e o coeficiente de determinação múltipla ajustado r^2 é de .707, o que significa que 71% do desempenho na prova ROWPVT-Pt, ao nível do vocabulário compreensivo, pode ser previsto pela combinação de todas as variáveis independentes.

Quadro 13

Modelo de regressão linear múltipla para as variáveis independentes, predizendo o desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt, N=182

Variável	Coeficiente não estandardizado		Coeficiente estandardizado
	<i>B</i>	<i>ESB</i>	<i>B</i>
(Constante)	62.33	9.57	
Ano de escolaridade	11.31	1.71	.86**
Idade	-.53	1.70	-.04
Género	2.53	1.51	.06
Habilitações literárias da mãe	.73	.70	.05
Habilitações literárias do pai	2.12	.92	.12*
Contexto educacional	2.37	1.57	.06

Nota: $R^2=.707$; $F(6,175)=73.810$, $p<.001$.

* $p<.05$; ** $p<.01$

4.4. PERCENTIS

Devido à robustez estatística do número de participantes por faixa etária, procedeu-se à análise percentilica do desempenho das seguintes classes: [5;0 - 6;0[, [6;0 - 7;0[, [7;0 - 8;0[, [8;0 - 9;0[e [9;0 - 10;0[. Os resultados obtidos, ao nível de desempenho do vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt em função da idade cronológica, podem ser consultados no quadro 14. A

análise percentilica permite-nos observar que existe um aumento gradual no desempenho na prova para cada uma da faixa etária.

Quadro 14

Dados normativos (percentis, médias, desvios padrão e valores máximos e mínimos) do desempenho prova ROWPVT-Pt ao nível do vocabulário compreensivo, em função da idade cronológica

Percentis	Idade				
	5	6	7	8	9
95	-	109.20	119.30	121.25	129.00
90	80.10	106.60	109.30	119.00	125.40
75	73.25	94.00	100.75	114.00	120.00
50	61.50	86.00	97.00	107.00	113.00
25	57.75	73.00	90.25	98.75	106.00
10	48.90	71.00	86.70	95.00	99.60
5	48	58.60	81.85	92.50	89.00
<i>N</i>	18	31	36	34	55
<i>M</i>	63.72	85.16	96.92	106.85	112.67
<i>DP</i>	9.682	13.929	9.394	8.729	11.214
<i>Valor Min.</i>	48	55	81	88	78
<i>Valor Máx.</i>	84	111	121	122	136

4.5. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DA PROVA

4.5.1. FIDELIDADE DOS RESULTADOS

A fidelidade dos resultados numa prova disponibiliza-nos o grau de confiança que nos é facultado pelos dados obtidos. De acordo com Almeida e Freire (2008), o conceito apresenta duas definições mais correntes, o da estabilidade ou constância de resultados - o teste avalia o mesmo quando aplicado aos mesmos sujeitos em dois momentos diferentes e o da consistência interna ou homogeneidade dos itens - consistência interna. A escolha do método de cálculo desta característica metrológica dos resultados, tem por base o facto de se tratar de uma análise assente na estabilidade ou uma análise assente na consistência. Na presente investigação optamos pelo método da consistência interna dos itens. Esta, é uma forma de medida baseada na correlação entre diferentes itens no mesmo teste ou entre as mesmas subescalas num teste mais longo.

Com o intuito de se averiguar a consistência interna dos itens que constituem a prova ROWPVT-Pt, aplicou-se o *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .946. Perante este valor e, de acordo com Field (2005), pode-se concluir que os itens da prova indicam uma consistência interna muito boa.

O quadro 15 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da prova. O produto final demonstra que doze itens da prova apresentavam zero de variância, tendo sido excluídos da análise (sapatilha, carro, colher, peixe, cinto, cenoura, chapéu, cadeira, balão, mão, porta, pessoas).

Quadro 15

Análise dos itens da prova ROWPVT-Pt

Itens	Média	Desvio Padrão
Cama	.99	.07
Casa	.99	.07
Vaca	.99	.07
Polegar	.73	.44
Urso	.99	.07
Cortar	.99	.10
Doninha	.94	.23
Flor	.99	.10
Feliz	.99	.07
Entornar	.91	.29
Ladrar	.98	.12
Joelhos	.99	.07
Caranguejo	.96	.20
Pera	.98	.12
Compras	.90	.29
Roda	.99	.07
Aberto	.98	.12
Inverno	.97	.16
Selva	.95	.21
Bolsa	.93	.24
Partido	.86	.34
Losango	.49	.50
Peru	.89	.31
Enviar	.86	.35
Lenha	.99	.07
Malabarista	.84	.36
Derreter	.90	.29
Capuz	.89	.31
Lançar	.93	.25
Oval	.77	.42

Quadro 15 (Continuação)

Itens	Média	Desvio Padrão
Festa	.99	.07
Letra	.91	.29
Líquido	.99	.10
Barulho	.97	.16
Cisne	.84	.36
Penhasco	.42	.49
Barco à Vela	.91	.28
Caroço	.98	.14
Número	.94	.23
Nascer	.87	.33
Piloto	.59	.49
Galho	.53	.50
Erupção	.78	.41
Reflexo	.68	.46
Vinha	.67	.47
Monociclo	.71	.45
Saxofone	.82	.38
Examinar	.85	.36
Cebola	.83	.37
Par	.93	.25
Conversa	.99	.07
Divisão	.79	.40
Proteger	.84	.37
Ferido	.91	.29
Torneira	.82	.38
Angústia	.68	.46
Coroa	.75	.43
Felpudo	.51	.50
Cofre	.65	.47
Tubo de Mergulho	.71	.45
Octógono	.40	.49
Boletim de Inscrição	.71	.45
Entretenimento	.54	.49
Pedras Preciosas	.92	.26
Estrela de Xerife	.99	.10
Sonolento	.84	.37
Par	.57	.49
Quartos	.79	.40
Soluzar	.35	.47
Pala	.73	.44
Camadas	.32	.46
Solucionar	.42	.49
Aperitivos	.71	.45

Quadro 15 (Continuação)

Itens	Média	Desvio Padrão
Meter	.64	.48
Sussurrar	.70	.45
Bicos de Gás	.35	.47
Raios	.49	.50
Irregular	.36	.48
Competição	.86	.34
Demonstração	.50	.50
Costura	.24	.42
Girar	.89	.31
Perigoso	.67	.47
Refletir	.35	.47
Berloque	.46	.49
Aquático	.84	.37
Paralelo	.47	.50
Domesticável	.49	.50
Verificar	.37	.48
Compasso	.59	.49
Felino	.15	.36
Imperatriz	.45	.49
Marsupial	.15	.35
Civil	.29	.45
Tandem	.53	.50
Garra	.37	.48
Provisões	.53	.50
Ave	.83	.37
Monarca	.43	.49
Paleta	.51	.50
Justiça	.29	.45
Confinado	.38	.48
Despejar	.84	.36
Bolsa	.25	.43
Quarto Crescente	.34	.47
Maçarico	.21	.40
Suspenso	.19	.39
Emblema	.26	.44
Jorro	.04	.20
Diâmetro	.30	.46
Crânio	.39	.48
Concave	.29	.45
Flutuante	.55	.49
Rústico	.23	.41
Excitação	.20	.40
Desfazer	.55	.49

Quadro 15 (Continuação)

Itens	Média	Desvio Padrão
Organismo	.19	.39
Ascender	.50	.50
Tridente	.49	.50
Oficiar	.24	.42
Presa	.41	.49
Inativo	.21	.40
Exuberante	.15	.35
Periódico	.09	.28
Marítimo	.72	.45
Maternal	.38	.48
Repetitivo	.41	.49
Vaguear	.23	.41
Tangível	.04	.19
Aliciar	.32	.46
Bobo	.13	.33
Florete	.12	.32
Viga	.23	.41
Coroação	.71	.45
Travesseiro	.65	.47
Matizado	.29	.45
Iluminação	.77	.42

No quadro 16 observam-se as relações entre cada item e o desempenho na prova ROWPVT-Pt, ao nível do vocabulário compreensivo. Neste, é de salientar dois tipos de informações importantes, a correlação corrigida entre o item e a prova e o *alpha de Cronbach* se o item for excluído. A correlação corrigida entre os itens e a prova obtém-se a partir do coeficiente de correlação *R* de Pearson de cada um dos itens com os restantes. De acordo com Morgan et al. (2004), se a correlação for moderadamente alta ou alta (>0.40) podemos assumir que o item está relacionado com a maioria dos itens, apresentando-se como sendo um componente forte da prova. Um valor de correlação baixo ($<.3$) ou negativo indica uma fraca correlação entre os itens devendo ser modificados ou mesmo eliminados da prova. No entanto, na consulta do quadro 16 podemos observar que a eliminação de cada um desses itens não influencia o valor de *alpha*, optando-se assim por os manter na prova.

Quadro 16

Análise dos itens em função do total da prova ROWPVT-Pt

Itens	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Cama	84.83	345.76	.00	.946
Casa	84.83	345.59	.06	.946
Vaca	84.83	345.66	.03	.946
Polegar	85.10	337.21	.50	.945
Urso	84.83	345.60	.06	.946
Cortar	84.84	345.07	.17	.946
Doninha	84.88	343.24	.28	.946
Flor	84.84	345.91	-.03	.946
Feliz	84.83	345.23	.19	.946
Entornar	84.92	343.86	.16	.946
Ladrar	84.84	345.16	.12	.946
Joelhos	84.83	345.66	.03	.946
Caranguejo	84.87	343.12	.34	.946
Pera	84.84	346.16	-.08	.946
Compras	84.92	344.61	.09	.946
Roda	84.83	345.67	.03	.946
Aberto	84.84	344.33	.30	.946
Inverno	84.85	345.51	.03	.946
Selva	84.87	342.37	.41	.946
Bolsa	84.89	342.72	.32	.946
Partido	84.96	344.59	.08	.946
Losango	85.34	341.89	.19	.946
Peru	84.93	343.43	.19	.946
Enviar	84.97	341.85	.29	.946
Lenha	84.83	345.55	.08	.946
Malabarista	84.98	338.63	.51	.945
Derreter	84.92	340.96	.42	.945
Capuz	84.93	343.20	.21	.946
Lançar	84.90	341.95	.39	.946
Oval	85.05	338.14	.48	.945
Festa	84.83	345.50	.10	.946
Letra	84.92	341.28	.41	.945
Líquido	84.84	345.24	.13	.946
Barulho	84.85	343.88	.30	.946
Cisne	84.98	340.34	.39	.945
Penhasco	85.41	337.19	.45	.945
Barco à Vela	84.91	342.68	.28	.946
Caroço	84.85	344.60	.21	.946
Número	84.88	342.65	.34	.946
Nascer	84.96	341.04	.36	.946

Quadro 16 (Continuação)

Itens	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Piloto	85.23	343.82	.09	.946
Galho	85.30	337.70	.42	.945
Erupção	85.04	342.45	.20	.946
Reflexo	85.15	336.69	.51	.945
Vinha	85.15	342.70	.16	.946
Monociclo	85.11	342.64	.17	.946
Saxofone	85.00	341.43	.29	.946
Examinar	84.98	340.33	.39	.945
Cebola	84.99	341.29	.31	.946
Par	84.90	343.02	.28	.946
Conversa	84.83	345.74	.01	.946
Divisão	85.03	335.56	.67	.945
Proteger	84.99	340.56	.37	.945
Ferido	84.92	342.04	.33	.946
Torneira	85.00	339.87	.40	.945
Angústia	85.14	344.42	.06	.946
Coroa	85.08	341.96	.22	.946
Felpudo	85.32	338.93	.35	.946
Cofre	85.17	337.52	.45	.945
Tubo de Mergulho	85.12	342.01	.21	.946
Octógono	85.43	339.41	.33	.946
Boletim de Inscrição	85.11	335.89	.58	.945
Entretenimento	85.28	338.71	.37	.945
Pedras Preciosas	84.90	343.86	.18	.946
Estrela de Xerife	84.84	346.01	-.06	.946
Sonolento	84.99	342.46	.23	.946
Par	85.25	335.70	.54	.945
Quartos	85.03	338.12	.50	.945
Soluçar	85.48	344.49	.06	.946
Pala	85.09	339.11	.39	.945
Camadas	85.51	342.57	.17	.946
Solucionar	85.41	341.09	.24	.946
Aperitivos	85.12	340.43	.30	.946
Meter	85.19	336.04	.53	.945
Sussurrar	85.12	339.78	.34	.946
Bicos de Gás	85.48	341.46	.23	.946
Raios	85.33	337.25	.45	.945
Irregular	85.46	341.22	.24	.946
Competição	84,96	341,18	,35	,946
Demonstração	85.32	338.64	.37	.945
Costura	85.58	340.20	.34	.946
Girar	84.93	339.06	.57	.945

Quadro 16 (Continuação)

Itens	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Perigoso	85.15	338.86	.38	.945
Refletir	85.47	339.47	.34	.946
Berloque	85.37	341.26	.23	.946
Aquático	84.99	337.76	.57	.945
Paralelo	85.36	336.75	.47	.945
Domesticável	85.34	333.81	.64	.945
Verificar	85.45	338.22	.41	.945
Compasso	85.24	334.84	.59	.945
Felino	85.67	341.61	.30	.946
Imperatriz	85.38	338.63	.37	.945
Marsupial	85.68	343.08	.19	.946
Civil	85.53	341.60	.23	.946
Tandem	85.29	337.87	.41	.945
Garra	85.46	340.54	.28	.946
Provisões	85.30	335.76	.53	.945
Ave	84.99	335.12	.76	.944
Monarca	85.40	336.57	.49	.945
Palete	85.31	338.32	.39	.945
Justiça	85.53	341.46	.24	.946
Confinado	85.45	337.88	.42	.945
Despejar	84.98	335.88	.72	.945
Bolsa	85.57	342.99	.16	.946
Quarto Crescente	85.49	335.74	.56	.945
Maçarico	85.62	342.70	.19	.946
Suspenso	85.63	342.86	.18	.946
Emblema	85.56	340.61	.30	.946
Jorro	85.78	345.53	.02	.946
Diâmetro	85.52	338.51	.41	.945
Crânio	85.43	336.31	.51	.945
Concave	85.54	341.26	.25	.946
Flutuante	85.27	333.73	.64	.945
Rústico	85.60	340.31	.34	.946
Excitação	85.62	344.31	.08	.946
Desfazer	85.27	335.06	.57	.945
Organismo	85.63	341.59	.27	.946
Ascender	85.32	340.11	.29	.946
Tridente	85.34	336.92	.46	.945
Oficiar	85.59	343.12	.15	.946
Presa	85.41	341.20	.23	.946
Inativo	85.62	339.44	.41	.945
Exuberante	85.68	342.96	.20	.946
Periódico	85.74	343.59	.20	.946

Quadro 16 (Continuação)

Ítems	Média da prova se o ítem for eliminado	Variância da prova se o ítem for eliminado	Correlação corrigida entre o ítem e a prova	Alpha de Cronbach se o ítem for eliminado
Marítimo	85.10	334.71	.65	.945
Maternal	85.45	338.18	.41	.945
Repetitivo	85.42	337.94	.41	.945
Vaguear	85.60	338.78	.44	.945
Tangível	85.79	345.57	.02	.946
Aliciar	85.51	340.85	.27	.946
Bobo	85.69	343.22	.19	.946
Florete	85.70	344.12	.12	.946
Viga	85.60	342.35	.21	.946
Coroação	85.11	334.46	.67	.945
Travesseiro	85.18	334.95	.60	.945
Matizado	85.54	340.89	.28	.946
Iluminação	85.05	334.40	.72	.944

4.5.2. FIDELIDADE INTER-AVALIADOR

No sentido de verificar a fidelidade dos dados recolhidos, foram seleccionados aleatoriamente 10% (n=19) das fichas de registo da prova ROWPVT-Pt, correspondentes aos seguintes códigos: 1, 12, 16, 17, 27, 30, 83, 91, 105, 107, 110, 118, 129, 152, 153, 164, 167, 169 e 172. Esta análise foi realizada por um investigador na área da linguagem, tendo-se verificado uma fiabilidade interavaliador de 100%, o que se assume como uma medida de validade aceite para uma maior confiança na análise dos dados.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O projeto de investigação desenvolvido decorreu da perceção da lacuna significativa observada em Portugal na área da avaliação formal da linguagem e da necessidade de estabelecer dados normativos ao nível da compreensão de vocábulos por parte das crianças. O conhecimento sobre o desenvolvimento típico da linguagem, em consonância com outras práticas distintas, promove práticas eficazes ao nível da avaliação e intervenção nos atrasos e perturbações da linguagem e comunicação.

Assim sendo, pretendeu-se com o estudo desenvolvido alcançar os seguintes objectivos: (1) traduzir e adaptar a prova ROWPVT (Brownell, 2000) para o Português Europeu, e (2) analisar o desempenho linguístico ao nível do vocabulário compreensivo, nas crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, a frequentar a rede escolar pública.

5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS CONSIDERADAS NO ESTUDO

Constatamos existir, no desempenho na prova ROWPVT-Pt., ao nível do vocabulário compreensivo, a partir dos resultados obtidos na análise estatística inferencial efetuada, diferenças estatisticamente significativas para idade, ano de escolaridade e contexto educacional.

Verificamos, relativamente às variáveis idade e ano de escolaridade, que as competências linguísticas das crianças aumentam significativamente à medida que estas progridem na idade e consequentemente no ano de escolaridade. Este resultado é traduzido por um aumento gradual do valor da média destas duas variáveis, observado na estatística descritiva (ver quadros 8 e 9).

Estes resultados foram corroborados, à posteriori, pelos dados obtidos a partir da estatística inferencial que demonstra existir diferenças significativas $F(5,176) = 70.966$, $p = .000$, entre as várias faixas etárias, exceto para as idades consideradas: 8 - 9 anos; 8 - 10 anos e 9 - 10 anos, bem como entre as médias dos diferentes anos de escolaridade $F(4,177) = 131.620$, $p = .000$, excetuando-se entre o 1º e o 2º anos. Os resultados obtidos, foram de encontro ao que seria esperado uma vez que estes dados também se encontram descritos na literatura. Desta forma, espera-se que as crianças, ao ingressar na escola, utilizem as competências linguísticas desenvolvidas nos anos de ensino pré-escolar como ferramenta para a aprendizagem. Vários estudos demonstram que as crianças em idade escolar adquirem 10 a 13 palavras por dia (Miller

& Gildea citados por Nippold, 1998). Todavia, apesar de existir um período considerado crítico para a aquisição da linguagem, esta continua a desenvolver-se ao longo da idade escolar, adolescência e vida adulta. Tal facto também é passível de ser verificado no presente estudo, face ao aumento que a média de palavras compreendidas pelas crianças apresenta, com o progredir da idade bem como com o do ano de escolaridade.

Apesar de uma criança aos 5 anos já dominar a sintaxe, morfologia e a fonologia da sua língua materna e apresentar um corpo lexical extenso (Scarpa citada por Sousa, 2011), o significado de muitas palavras ainda se está a desenvolver, sendo indicador que a aquisição lexical ainda não terminou.

Estes dados, referidos na literatura, foram observados na presente investigação, principalmente nas crianças mais novas em idade pré-escolar e do 1º ano de escolaridade, quando algumas crianças referiram reconhecer o vocábulo que escutavam mas não reconheceram o seu significado.

Com a transição do ensino pré-escolar para o 1º ciclo de ensino básico, a literacia irá ter um papel determinante no desenvolvimento da compreensão das palavras ao longo dos anos escolares e da adolescência, pois a comunicação escrita, associada agora à comunicação oral, é uma fonte adicional importante de informação, que permitirá expandir a rede de significados adquiridos pela criança .

Desta forma, numa fase inicial do 1º ciclo do ensino básico, as crianças adquirem um elevado número de vocábulos por estarem inseridas num contexto educacional diferente, com acesso a um conjunto novo de instrumentos de aprendizagem, baseados no processo de leitura e escrita. Por volta dos 8 e 10 anos de idade, as crianças a frequentar o 3º, 4º e 5º anos de escolaridade, utilizam a literacia de forma mais frequente para desenvolver e expandir as suas competências linguísticas, nomeadamente a compreensão de vocabulário mais abstrato, os significados figurativos, bem como, para complexificar as suas estruturas sintáticas (Nippold, 1998).

A análise dos itens da prova ROWPVT-Pt possibilita verificar que os conceitos que a constitui apresentam, ao longo da mesma, um crescente gradual de complexidade e abstração em termos de significado. Assim sendo, as crianças mais velhas conseguem compreender um número superior de itens ao das crianças mais novas, porque, conseguem descodificar um maior número de significados mais abstratos e complexos. Esta competência é-lhes sustentada pelo processo de leitura e escrita que adquiriram, e à priori, dominam de forma fluente.

De acordo com a revisão da literatura, a leitura e escrita permite-lhes alargar o seu conhecimento linguístico de uma forma mais imediata e autónoma. Esta nova aquisição lexical

sustentará progressos ao nível da compreensão leitora e da produção escrita, que por sua vez, fornecerão mais *input* para a aquisição de novos significados.

Tendo presente estarmos constantemente a reconfigurar as nossas redes léxico-semânticas ao longo da vida e consequentemente dos anos de escolaridade, rapidamente se reconhece a importância do estudo da compreensão do vocabulário, na medida em que este conhecimento permite adequar e maximizar tanto os contextos de aprendizagem como as práticas educativas, fundamentais ao desenvolvimento académico e psicossocial das crianças.

Ao nível das investigações internacionais, encontram-se vários estudos que demonstram, de igual forma, a associação positiva estabelecida entre a idade, os anos de escolaridade e o desenvolvimento das competências linguísticas.

Sinteticamente, destacamos a investigação desenvolvida por Hage e Pereira (2006), na qual pretendiam obter o perfil de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em provas de vocabulário, e verificar os tipos de desvios semânticos mais utilizados por estas. Esta investigação demonstrou que as crianças mais velhas obtiveram desempenhos superiores às crianças mais novas.

Morselli (citada por Befi-Lopes, Gândara & Felisbino, 2006) apresentou, igualmente, um estudo sobre compreensão e expressão lexical em crianças com desenvolvimento normal da linguagem e com perturbações específicas da mesma. Os dados obtidos demonstraram que os dois grupos apresentaram melhores desempenhos na prova de vocabulário recetivo e que o número de acertos aumentou com o aumento da idade.

Por fim, estudos desenvolvidos por Befi-Lopes e Cáceres (2010), Brancalioni, Marini, Cavalheiro e Keske-Soares (2011) demonstram existir um contínuo em termos de aquisição e complexificação ao nível do vocabulário com o progredir da idade.

Quanto ao contexto educacional, a presente investigação, com base nos valores das médias encontradas a partir da estatística descritiva realizada para os diferentes contextos estudados, demonstra existir diferenças estatisticamente significativas ao nível do desempenho linguístico de crianças que frequentam escolas de rede pública inseridas em contextos urbanos e em contextos rurais (ver figura 5 e quadro 12). Tais resultados foram confirmados pela análise inferencial realizada para a variável em questão $t(180) = 2.799, p=.006$. Deste modo, as crianças que frequentam escolas do contexto urbano apresentam, relativamente à compreensão do vocabulário na prova ROWPVT-Pt, desempenhos linguísticos superiores aos das crianças que frequentam as escolas dos contextos rurais.

De acordo com a investigação efetuada ao longo deste estudo, não foram encontrados estudos nacionais que associassem o desempenho na área da linguagem e os contextos académicos. No entanto, destaca-se um estudo de Costa (2008), desenvolvido no âmbito das perturbações da linguagem, que obteve resultados que evidenciam uma maior prevalência de crianças com perturbações de linguagem em contexto educacional rural, encontrando, ainda associado às mesmas, um índice mais elevado de pobreza.

Já num plano internacional, investigações desenvolvidas por Kozol e Anyon; Kozol e Edington e Koehler, Monk e Haller (citados por Bouk, 2004) referem a influência que os fatores socioculturais e institucionais, tais como, a localização, o tamanho, o sistema de financiamento, os recursos tecnológicos e humanos das escolas, têm sobre o desempenho académico dos alunos e, conseqüentemente sobre o desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Ao nível das variáveis género e habilitações literárias do pai e da mãe, os resultados da investigação, obtidos a partir da análise inferencial, demonstram não existirem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da prova ROWPVT-Pt em termos do vocabulário compreensivo.

Tais resultados são corroborados por investigações desenvolvidas por Befi-Lopes, Cáceres e Araújo (2007), Parente, Gaume e Bosa (2007), Tomblin (1996) e Sheng e McGregor (2010) que também não encontraram associações positivas entre as variáveis acima mencionadas.

Contudo, e tendo consciência que dados estatisticamente não significativos não são geralmente reportados em investigações científicas, considerámos importante referenciar estas variáveis, uma vez que durante a revisão da literatura efetuada foram encontrados vários estudos, num âmbito internacional, que apresentam resultados diferentes aos obtidos neste estudo.

Ao nível do género, Crystal (citada por Tonietto, Parente, Gaume & Bosa, 2007) constata que as raparigas terão competências linguísticas de desempenho superior aos rapazes.

Por sua vez, Bauer, Golfield e Reznick (2002) sugerem a existência de várias variáveis, entre as quais destacam o género, como importantes para a compreensão das diferenças encontradas ao nível do desenvolvimento do vocabulário. Referem, em particular, que as raparigas tendem a compreender precocemente mais palavras do que os rapazes para além de manifestarem, também, maior rapidez ao nível da sua aquisição ao longo do desenvolvimento, observado durante toda a vida.

Ainda, Frenson et al., Reznick e Golfield (citados por Bauer, Golfield & Reznick, 2002) demonstram através de uma pesquisa transversal que as raparigas apresentam, de forma consistente, resultados superiores aos dos rapazes em provas de avaliação da competência linguística, incluindo tanto a compreensão como a expressão de vocabulário.

Ao nível das habilitações literárias do pai e da mãe, e em oposição aos resultados da presente investigação na qual esta variável não manifesta qualquer tipo de influência sobre o desempenho das crianças em termos da compreensão do vocabulário, várias investigações internacionais demonstram uma correlação positiva entre estas duas variáveis.

Por um lado, Harrison e McLeod (2010), desenvolveram um estudo com o objetivo de determinar quais os factores de risco envolvidos nas perturbações da linguagem e fala. A investigação permitiu recolher e sintetizar resultados de 22 estudos internacionais. Dos 14 estudos que avaliaram o impacto das habilitações literárias do pai e da mãe na aquisição e desenvolvimento da linguagem e fala em crianças, 11 demonstraram a influência positiva desta variável sobre o desempenho linguístico das crianças, principalmente ao nível do vocabulário.

Por outro, Tomblin (1996), num estudo desenvolvido com crianças com Perturbações Específicas da Linguagem (PEL), constatou que os seus progenitores tendiam a abandonar precocemente a escola, em comparação com os progenitores das crianças do grupo controlo (sem PEL).

Ainda Costa (2008), na investigação desenvolvida no âmbito das perturbações da linguagem, constatou que as habilitações literárias do pai e da mãe eram menos elevadas nas crianças com perturbações linguísticas.

5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DA PROVA

Em relação à validade interna da prova ROWPVT-Pt, e de acordo com o já descrito no capítulo da apresentação dos resultados, o valor de *Alpha de Cronbach* obtido (.946) revela bons níveis de consistência interna (Field, 2005) (ver quadro 16) da mesma. Assim, os itens parecem avaliar o que se propõe. O valor de *Alpha de Cronbach* encontrado apresenta-se semelhante ao da prova original (Brownell, 2000) ($\alpha = .96$).

Dentro de uma perspetiva de tradução e validação transcultural de instrumentos para outras línguas, Dionysios et al. (2010), traduziram e adaptaram *The Expressive and the Receptive One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT & ROWPVT)* para a língua grega. À

semelhança dos resultados anteriormente apresentados, também estes autores obtiveram bons níveis de consistência interna ($\alpha=.823$).

Por sua vez, o coeficiente de *Pearson* indica-nos fortes correlações entre as variáveis ano de escolaridade ($r=.82$, $p=.000$) e idade ($r=.77$, $p=.000$) e o desempenho ao nível do vocabulário compreensivo, segundo Pestana e Gageiro (2008) (ver quadro 12). Esta correlação já era esperada, uma vez que é bastante referenciada na literatura.

Verifica-se, igualmente, que o ano de escolaridade prediz significativamente ($r^2=.86$, $p=.000$) o desempenho ao nível do vocabulário compreensivo na prova ROWPVT-Pt, quando incluídas todas as variáveis independentes (ver quadro 13). Assim, esta variável apresenta-se como sendo o único preditor a assinalar neste estudo.

Por sua vez, o coeficiente de determinação múltipla ajustado ($r^2= .707$), significa que 71% do desempenho na prova ROWPVT-Pt, ao nível do vocabulário compreensivo, pode ser previsto pela combinação de todas as variáveis independentes.

RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo surgiu no âmbito da tradução e adaptação transcultural de um instrumento de avaliação da semântica para o Português Europeu. Pretendeu-se, assim, investir na área da avaliação da linguagem e contribuir na recolha de dados normativos ao nível do desenvolvimento do vocabulário compreensivo nas crianças.

Sendo um estudo exploratório com amostra de conveniência limitada, em termos geográficos, ao concelho de Fafe, realça-se o facto dos resultados obtidos não serem passíveis de generalização para a população portuguesa.

Uma vez que, na fase actual deste trabalho, surgem questões, hipóteses e factos que poderão sustentar novos estudos, apresentam-se as seguintes recomendações:

- Reduplicar o estudo noutras áreas geográficas ou aferir a prova para a população portuguesa;
- Aumentar ao número da amostra, bem como alargar a faixa etária em estudo com o objectivo de conferir maior robustez aos resultados;
- Analisar o tipo de erros semânticos que as crianças da amostra apresentam, com o objetivo de recolher dados importantes para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da avaliação e intervenção nas perturbações da linguagem e comunicação;
- Analisar possíveis associações entre o desempenho total na prova e as seguintes variáveis: (1) o desenvolvimento cognitivo das crianças; (2) o desempenho académico das crianças; (3) a velocidade com que as crianças adquirem vocabulário; (4) hábitos de leitura das crianças bem como o dos seus familiares;

As conclusões deste estudo demonstram a importância de aprofundar os conhecimentos científicos na área das perturbações da comunicação e linguagem, promovendo-se, deste modo, práticas eficazes ao nível da avaliação e intervenção nos seus atrasos e perturbações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.

Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.

Andrade, C., Befi-Lopes, D., Fernandes, F., & Wertzner, H. (2004). *ABFW – Teste de linguagem infantil nas áreas da linguagem, vocabulário, fluência e pragmática* (2ª ed.). Barueri: Pró-Fono Departamento Editorial.

Athayde, M. L., Carvalho, Q., & Mota H. B. (2009). Vocabulário expressivo de crianças com diferentes níveis de gravidade de desvio fonológico. *Revista CEFAC*, 11(2), 161-168.

Befi-Lopes, D., Gândara, J., & Felisbino, F. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: Desempenho de crianças com alterações do desenvolvimento da linguagem. *Revista CEFAC*, 8 (2), 155-61.

Befi-Lopes, D., Cáceres, A., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do Português Brasileiro. *Revista CEFAC*, 9 (4), 444-452.

Befi-Lopes, D., Puglisi, M., Rodrigues, A., Giusti, E., Gândara, J., & Araújo, K. (2007). Perfil comunicativo de crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem: caracterização longitudinal das habilidades pragmáticas. *Rev Soc Bras Fonoaudiologia*, 12 (4), 265 - 73.

Befi-Lopes, D., & Cáceres, A. (2009). Verificação da morfologia verbal em pré-escolares falantes do Português Brasileiro. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 14 (3), 407-5.

Befi-Lopes, D., & Cáceres, A. (2010). Análise da diversidade de verbos enunciados na fala espontânea de pré- escolares brasileiros. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22 (1), 3-6.

Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bouck, E. (2004). How Size and Setting Impact Education in Rural Schools. Michigan State University. Retirado de http://www.ruraleducator.net/archive/25-3/25-3_Bouck.pdf.

Brancalioni, A., Marini, C., Cavalheiro, L., & Keske-Soares, M. (2011). Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. *Revista CEFAC*, 13 (3), 428-436.

Brassard, M. R., & Boehm (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. London: Guilford Press.

Brownell, R. (2000). *Receptive one-word picture vocabulary test*. Novato: Academic Therapy Publications.

Bishop, D., Colledge, E., Dale, P., Price, T., & Koeppen-Schomerus, G. (2002). The structure of language abilities at 4 years: A twin study. *Developmental Psychology*, 38 (5), 749-757.

Correia, L. M. (2006). Educação especial e inclusão: Do radicalismo às boas práticas educativas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 4 (13), pp. 65-82.

Correia, L. M. (2006). A escola contemporânea, a inclusão e as necessidades educativas especiais. *Diversidades - Paradigmas da diferença: Agir!*, 4 (13), 4-13.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Costa, M. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Caracterização e retrato-tipo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1046/1/2009001359.pdf>.

Decreto-Lei nº 3/ 2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Dionysios, T., Bergadi, A., Gkrekou, X., Karagianni, E., Kantakou, F., Kentiaglou, K., Paroutiadou, I., Papageorgiou, K., Tafiadi, M., & Zafeiropoulou, G. (2010). The expressive and the receptive one word picture vocabulary test (EOWPVT & ROWPVT): A combine pilot study in greek school aged children & data for expressive and receptive language for this population. *Annals of General Psychiatry*, 9 (1), S193.

Fafe (2011). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Retirado de <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fafe&oldid=25595892>.

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo: Guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.

França, C., Moojen, S., Rotta, N., & M., Wolfl, (2004). Aquisição da linguagem oral. *Arq Neuropsiquiatr*, 62 (2-B), 469-472.

Freguesias de Fafe (n.d.). *Mapa*. Retirado de http://freguesias.fafe.com/mapa_pt.html - 09-06-2011.

Giusti, E., & Befi-Lopes, D. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20 (3), pp. 207-210.

Giusti, E., & Befi-Lopes, D. (2008). Performance de sujeitos falantes do Português e do Inglês no *Test of Early Language Development*. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20 (1), 13-18.

Hage, S., & Pereira, M. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8 (4), 419-428.

Hallahan, D.P., Lloyd, J.W., Kauffman, J.M., Weiss, M.P., & Martinez, E.A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3ªed.). Boston: Pearson Education.

Harrison, L., & McLeod, S. (2010). Risk and protective factors associated with speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5- Year- old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 53, 508-529.

Hoff, E., & Shatz, M. (2007). *Blackwell handbook of language development*. Malden: Blackwell Publishing.

Lund, N., & Duchan, J. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (3ª ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Mansur (2010). Linguagem. In L. F. Malloy-Diniz et al. (Eds.), *Avaliação neuropsicológica* (67-75). Porto Alegre: Artmed.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: ReportNunber.

McCormick, L., Loeb, L., & Schiefelbusch, R. (1997). *Supporting children whit communication difficulties in inclusive settings - School-based language intervention*. Boston: Allyn and Bacon.

Morgan, G., Leech, N., Gloeckner, G., & Barrett, K. (2004). *SPSS foi introductory statistics: Use and interpretation* (2ª ed.). New Jersey: Laerence Erlbaum Associates.

Mota, H. M., Kaminski, T. I., Nepomuceno, R. F., & Athayde, M. L. (2009). Alterações no vocabulário expressivo de crianças com desvio fonológico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(1), 41-47.

Nippold, M. (1998). *Later Language Development - The School - Age and Adolescent Years* (2ª ed.). Austin, Texas: PRO - ED, Inc.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Ruiz, J., & Ortega, J. (1995). *Manual de logopedia escolar: Un enfoque práctico* (2ª ed.). Archidona: Ediciones Aljibe.

Sanclemente, M. P. (1995). Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje: Historia y actualidad de los métodos de evaluación. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 15(2), 76-93.

Sanclemente, M., Rondal, J., & Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson, S. A..

Santos, A. (2002). Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Santos, A. C. (2010). *Documentos Policopiados da Unidade Curricular de Problemas Específicos Centrados na Comunicação do Aluno com DAE*. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.

Sheng, L., & McGregor, K. (2010). Lexical - Semantic organization in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 53, 146-159.

Shipley, K., & McAfee, J. (2004). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual* (3ª ed.). New York: Delmar Learning.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (3ª ed.). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Sua-Kay, E., & Tavares, M. (2006). *TALC: Teste de avaliação da linguagem na criança*. Lisboa: Oficina Didática.

Tomblin, J. (1996). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In M. Rice (ed.), *Toward a genetics of language* (pp. 191-209). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Tonietto, L., Parente, M., Duvignau, K. Gaume, B., & Bosa, C. (2007). Aquisição Inicial do Léxico Verbal e Aproximações Semânticas em Português. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 20(001), 114-123.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*, retirado. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Widenfelt, B., Treffer, P., Beurs, E., Siebelink, B., & Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research whit children and families. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 8 (2), 135 - 147.

ANEXOS

ANEXO A - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Código: _____

Nome: _____

Género: _____ Data de nascimento: _____

Estabelecimento de ensino: _____

Ano de escolaridade: _____

Habilitações Literárias:

Mãe:

- ☐ EB1º ciclo
- ☐ EB2º ciclo
- ☐ EB3º ciclo
- ☐ Ensino secundário
- ☐ Ensino pós-secundário
- Bacharelato/ Licenciatura
- ☐ Curso pós-graduação/ Mestrado
- ☐ Doutoramento

Pai:

- ☐ EB1º ciclo
- ☐ EB2º ciclo
- ☐ EB3º ciclo
- ☐ Ensino secundário
- ☐ Ensino pós-secundário
- Bacharelato/ Licenciatura
- ☐ Curso pós-graduação/ Mestrado
- ☐ Doutoramento

ANEXO B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO PRESIDENTE DO AGRUPAMENTO



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO MINHO

BRAGA, 26 DE NOVEMBRO DE 2010

EXMO(A). SENHOR (A) PRESIDENTE DE:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS -----

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Orlanda Manuela Martins Costa está a desenvolver a respetiva dissertação com o título "...". Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de referido estudo nos estabelecimentos de jardim de infância e do 1º ciclo do ensino básico do vosso agrupamento.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto, subscrevo-me.

Atenciosamente.

ANEXO C - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO
ESTUDO

Agrupamento de Escolas



Instituto de Educação
Universidade do Minho

Ex.mo Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Orlanda M. M. Costa, está a desenvolver um projeto de investigação para a sua dissertação, o qual envolverá recolha de dados junto dos alunos do JI e EB1 de ----- e JI e EB1 de -----.

Assegurando-se que a Direção do Agrupamento de Escolas ----- apresentou um parecer favorável à realização deste estudo, vimos por este meio solicitar a colaboração do seu educando através da sua participação numa prova de vocabulário, com o objetivo de conhecer o nível das crianças do concelho de Fafe nesta área. Os alunos serão convidados a realizar a prova num tempo não letivo durante o 2º período, assegurando-se o cumprimento escrupuloso dos indispensáveis procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a garantia de confidencialidade no tratamento e na divulgação dos dados obtidos.

Com base no exposto, solicitamos-lhe que, na qualidade de encarregado de educação, nos envie o destacável devidamente preenchido e assinado com a sua autorização.

Aguardando a melhor consideração sobre o assunto, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Orlanda M. M. Costa

Direção Pedagógica

Eu, _____, encarregado de educação do aluno
_____ autorizo a sua participação no projeto de
investigação desenvolvido pela aluna Orlanda Costa no âmbito do Mestrado em Educação Especial – especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Fafe, ____/____/____

O encarregado de educação